

مركز البحوث

قيادة الأشخاص وإدارتهم في التربية

تأليف
توني بوش وديفيد ميدلوود

ترجمة
رباب حسني هاشم

راجع الترجمة
د. محمد بن عبدالله الضويان

بسم الله الرحمن الرحيم



مركز البحوث

قيادة الأشخاص وإدارتهم في التربية

تأليف

توني بوش وديفيد ميدلوود

ترجمة

رباب حسني هاشم

راجع الترجمة

د. محمد بن عبدالله الضويان

١٤٣١هـ - ٢٠١٠م

بطاقة الفهرسة

ح معهد الإدارة العامة، ١٤٣١هـ.

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

قيادة الأشخاص وإدارتهم فى التربية/ توني بوش ؛ ديفيد ميدلوود ؛ رباب حسني هاشم - الرياض ١٤٣١هـ.

٣٠٠ ص؛ ١٧ × ٢٤ سم.

ردمك: ٦-١٩١-١٤-٩٩٦٠-٩٧٨

١ - الإدارة التربوية ٢ - القيادة الإدارية

أ - العنوان

ديوي ٣٧١,٢ ١٤٣١/٦٨٦٩

رقم الإيداع: ١٤٣١/٦٨٦٩

ردمك: ٦-١٩١-١٤-٩٩٦٠-٩٧٨

هذه ترجمة لكتاب:

Leading and Managing People in Education

by

Tony Bush and David Middlewood

London: SAGE Publications, 2005



المحتويات

الموضوع **الصفحة**



تمهيد:

هذه هي الطبعة الثانية من هذا الكتاب الناجح جداً. ومنذ أن نشر للمرة الأولى عام ١٩٩٧م، طرأت تغييرات كثيرة في التربية، خاصة في قيادة الأشخاص وإدارتهم. وتتضمن هذه التغييرات بحوثاً وأدبيات جديدة، وتطورات في السياسة والممارسة في دول عدة. ويعير هذا الكتاب الجديد اهتماماً أكبر للبحوث والممارسة الدولية، وذلك مع تحول القيادة التربوية إلى حقل ذي أهمية عالمية خلال الأعوام الثمانية الماضية.

إن الأشخاص هم أكثر الموارد أهمية في أية منظمة. فهم يوفرون المعرفة والمهارة والطاقة التي هي المكونات الجوهرية للنجاح. وحتى مع الأهمية المعاصرة لتقنية المعلومات والاتصالات، فإن ما يميز المنظمات الفعالة عن الأقل فاعلية هو نوعية الأشخاص العاملين فيها والتزامهم. وفي الدول التي لا تكاد حتى الموارد الأساسية تكون وافية فيها، قد تكون فرص التربية الفعالة أكثر اعتماداً على موقف الأشخاص في هذه الدول والتزامهم.

تطرح التربية تحدياً فريداً من حيث القيادة والإدارة لأنها موجهة نحو تطوير الطاقات البشرية الكامنة. ويجب أن تتمحور المدارس والكليات حول الأشخاص؛ لأن الأطفال والشباب الصغار موجودون في قلب العمل الذي نقوم به. وتماماً كما يعطي المدرسون الجيدون قيمة كبيرة للأطفال والطلاب الذين يكونون مسؤولين عنهم، كذلك يجب أن يعطي قادة المؤسسات قيمة كبيرة لجميع أعضاء الهيئة العاملة في المدرسة أو الكلية. وإذا أردنا للمدارس أن تكون منظمات تعليمية حقيقية فعلينا مراعاة البالغين بنفس درجة الأهمية من مراعاتنا للأطفال.

أحد التغييرات الرئيسية منذ الطبعة السابقة هو التركيز المتزايد والقوي على الأداء. وينعكس هذا التركيز في الكتاب، وبصورة واضحة في الفصلين الثاني والثاني عشر. فالبيانات توجه المدارس في إنجلترا مثلاً بصورة متزايدة، ويتوقع من هذه المدارس الوصول إلى أهداف مفروضة على المستوى الوطني في الامتحانات والاختبارات العامة. وفي نَظر الحكومة وكذلك بصورة متزايدة في صفوف أولياء أمور الطلاب ووسائل الإعلام، يتحول الأداء في امتحانات ضيقة التحديد، وخاصة امتحانات القراءة والكتابة ولغة الأرقام، إلى المحتوى الكامل للتربية وغاياتها الكاملة، على حساب أغراض التعليم المشروعة الأخرى مثل التطوير الشخصي، ورفاه التلاميذ والطلاب، وتوفير الفرص للموسيقى والفنون المسرحية والرياضة.

هـــذا التركيـــز على «الأداء» قد يكـــون مصدر الضرر للعاملين فـــي التربية، ونحن نطرح المعضلة بشكل واضح في الفصل الثانى. ورأي المؤلفيْن هو أن تقدير الأشخاص وتطويرهـــم يوفر أفضل احتمال للأداء المطوَّر والقابـــل للديمومة، لأنه من المرجح أن يجد أعضاء الهيئة العاملة الذين يشـــعرون بتقدير القادة والمديرين الدافع لأن يدرسوا ويســـاندوا على أفضل وجـــه تتيحه لهم قدراتهم. إن الشـــعور بالانتماء يعطي أفضل احتمال لأداء جيد.

لقد أكدنا على أهمية تقدير جميع أعضاء الهيئة العاملة، وقد اكتســـب هذا أهمية متزايدة بالنســـبة لبرنامج إعادة تشكيل القوة العاملة في إنجلترا. فالأدوار والعلاقات بـــين الأدوار تتغيـــر بطريقة ذات أهمية مع قيام أعضاء الهيئة المســـاندة بوظائف كان المدرسون يتولونها في السابق. وبحلول شهر أيلول (سبتمبر) ٢٠٠٥، سيكون المدرسون قد حجزوا ١٠ بالمائة من اليوم الدراســـي للتخطيط والتحضير والتقييم، وهذه خطوة حيوية إلى الأمام بالنســـبة لمدرسي المستوى الابتدائي في إنجلترا، لكنه أصبح الشيء المتعـــارف عليه في الثانويات. وفي كثير من الدول، مثل الصين وجزر سيشـــل، يوجد بالفعل وقت ليس بالقليل خال من التواصل. والأهمية المتزايدة للمهنيين المســـاعدين في المدارس والكليات تنعكس في تخصيص فصل كامل للهيئة المساندة بصورة محددة، بالإضافة إلى إدخال قضايا مناسبة في كثير من الفصول الأخرى.

ويضم هذا الكتاب – شـــأنه في ذلك شأن الطبعة الأولى – فصولاً معدة خصيصاً لـــه وبذلك يتضمن أحدث البحـــوث والمؤلفات حول كل موضوع. وكانت الطبعة الأولى كتاباً محرّراً لكن جميع الفصول في هذه النسخة هي من إعداد المؤلفيْن.

والجزء الأول من هذا الكتاب – «قيادة الأشخاص وإدارتهم: رسم المشهد» – يتألف من ثلاثة فصول ذات نظرة عامة. فالفصل الاستهلالي – «سياق القيادة والإدارة في التربية» – يعرف القيادة والإدارة التربوية ويميز بين المفهومين التوأمين. وهو يفحص النزعـــة العالمية نحو إلغـــاء المركزية في التربية ويذكر أن هـــذا له معان ضمنية كثيرة بالنســـبة لقيادة الأشـــخاص وإدارتهم. ويقيّم الفصل تأثير العولمـــة والتركيز المتوازي والمتناقض في ظاهره على الثقافة والسياق. كما أنه يستكشف نموذج القيادة التحويلية الذي أصبح مرغوباً فيه اليوم، ويختتم ببحث تطور القيادة في التربية.

ويركـــز الفصل الثاني – «قيادة الأشـــخاص وإدارتهم من أجـــل أداء جيد» – على تعريـــف غرض التربية. فالضغـــوط الخارجية تؤدي بصورة متزايـــدة إلى تقييم أداء

أعضاء الهيئة العاملة على أساس نتائج الامتحانات العامة، لكن هذا يضيّق غرض التربية، وفي الوقت نفسه يحدث ضغطاً سلبياً على المدرسين وأعضاء الهيئة المساندة. ويفحص هذا الفصل طبيعة الأداء في التربية، وينظر في مدخل بديل «يتمحور حول الأشخاص» ينطوي على توفر الحافز والتطوير المهني والإرشاد والتمكين. وهو يخلص إلى أن الأداء المحسَّن والقابل للاستدامة لا يمكن تحقيقه إلا بتسخير الطاقة البشرية الكامنة، وهذا بعد أساسي في القيادة التحويلية، بدلاً من مجرد استخدام مؤشرات أداء محددة بشكل ضيق.

وينظر الفصل الثالث في «أهمية الهيئة المساندة في المدارس والكليات.» وقد حدثت زيادة ملحوظة في البحوث والمؤلفات حول هذا الموضوع منذ الطبعة الأولى من هذا الكتاب، وهذا إقرار بأن طبيعة التوظيف في المدارس تمر بتحول جذري. ويفحص الفصل بعض هذه الأعمال الجديدة وينتهي إلى أنه في الوقت الذي يرجح فيه أن تستمر إعادة هيكلة التوظيف في المدارس، فإن طريقة قيادة أعضاء الهيئة المساندة وإدارتهم كأفراد هي أمر بالغ الأهمية بالنسبة لرضاهم الوظيفي وللنجاح التربوي.

ويفحص الجزء الثاني «مفاهيم أساسية تعزز القيادة التربوية» بعض العوامل الرئيسية التي تؤثر في قيادة الأشخاص وإدارتهم. فالفصل الرابع «ثقافات المنظمات» – يفسر الاهتمام المعاصر بالثقافة وأهميتها للقادة والمديرين التربويين. وهو يميز بين الثقافة الوطنية أو الاجتماعية، التي توفر بيئة لقادة المدارس، وثقافة المنظمة، التي قد تكون عرضة للتغيير. وتوضح حالة دراسية لمدارس جنوب أفريقيا صعوبة إعادة تأسيس ثقافة التدريس والتعلم بعد صدمة تغيير النظام، ويخلص الفصل إلى تأكيد أهمية تغير المواقف لتحقيق النجاح التربوي.

والتركيز في الفصل الخامس «هياكل المنظمات وأدوارها» هو على إطار القيادة والإدارة التربوية. فالفصل يبحث طبيعة البنية والغرض منها، ويربط بينها وبين مفهوم التسلسل الهرمي، ويقيّم الطرق المختلفة التي تُصَوِّر النظريةُ التنظيميةُ فيها البنيةَ. كما يتناول الفصل نظرية الأدوار ومدى قابليتها للانطباق على قيادة المدارس والكليات. ومن القضايا المحورية المدى الذي يتولى الأشخاص فيه ببساطة أدواراً يفرضها المديرون ليستخدموا مواهبهم وخبراتهم الخاصة لتصميم منهج خاص بهم وتطويره. ويختتم الفصل بفحص الروابط بين البنية والأدوار مع التأكيد على الحاجة إلى المرونة في تفسير كلا المفهومين.

وينظر الفصل السادس إلى «تحفيز الهيئة العاملة والرضا الوظيفي» على أنهما مفتاحا التزام الهيئة العاملة وفاعلية المنظمة. ويُعْرَضُ الرضا الوظيفي على أنه تركيز على الظروف الراهنة، بينما يمكن تحفيز الشخص على تبني موقف إيجابي تجاه العمل في المستقبل. وهناك تشديد على أهمية البيئة، بما فيها الثقافات المختلفة، ويحتاج القادة لإدراك أن عوامل مثل الجنس (من حيث الأنوثة والذكورة) و «ملكية» الابتكار تؤثر في هذه المواقف في المنظمات الفردية. ويختتم الفصل بملاحظة أن على القادة أيضاً أن يكون لديهم حافز قوي إن أرادوا التأثير في الآخرين.

ويركز الفصل السابع على «القيادة والإدارة لتحقيق تساوي الفرص» حيث يشدد على أهمية ضمان تساوي الفرص في المدارس والكليات. وتُقْتَرَح عدة طرق لإدارة ذلك إدارة فعالة، ويجري بحث القضايا ضمن بيئات وثقافات محددة، ثم يقوم الفصل بفحص المضامين بالنسبة للقادة، وينظر إلى الطرق المطلوبة لإدارة العمليات المختلفة بحيث يشعر جميع الموظفين بأنهم موضع تقدير متساو، وبالتالي يشعرون بالالتزام تجاه المنظمة.

ويشرح الفصل الثامن «الإدارة والقيادة من خلال الفِرَق» تبرير العمل كفريق، وينظر في تركيبة فرق القيادة والإدارة في عدة دول. ويشير إلى كيف يمكن تطوير عمل الفرق، ويفحص فكرة تعلم الفرق في المنظمة المتعلمة. ويستشهد بحالات دراسية في نيوزلندا وإنجلترا، ويشير إلى أنه بالرغم من طبيعة الفرق الشمولية، فإن لها قيودها عند التطبيق في التربية، وليس أقل أسباب ذلك أن التدريس يميل إلى أن يكون نشاطاً فردياً.

ويتناول الجزء الأخير «إدارة العمليات الأساسية» – خمسة جوانب محورية من قيادة الأشخاص وإدارتهم في التربية. فالفصل التاسع يعالج نقطة الابتداء الجوهرية، والتي هي «استقطاب أعضاء الهيئة العاملة وانتقاؤهم» وهذا مجال في التربية لا توجد فيه بحوث كافية، ولكن تم تكييف الكثير من الممارسات في مجال الأعمال، على سبيل المثال، لتناسب المدارس والكليات. وتستدعي الحاجة الإقرار بإمكانية الخطأ وعدم موضوعية القائمين بعملية الانتقاء، ولكن محاولة إضفاء أعلى درجة ممكنة من الموضوعية على العملية يبقى مهماً بالنسبة للقادة لأسباب أخلاقية وقانونية. ومع تعرض طبيعة التوظيف في التربية للتغير في دول كثيرة، تزداد أهمية العمليات الفعالة في الاستقطاب والانتقاء عما هي عليه.

ويركز الفصل العاشر «تقليد المناصب والاستبقاء» على المرحلة التالية للتعيين، وهي مرحلــة تقليد المنصب لعضو الهيئة العاملة، وعلي قضية تزداد أهمية بالنســبة لقادة المدارس والكليات، وهي قضية الاستبقاء. ويبين الفصل أن البداية الفعالة لعمل الفرد تزيــد من فرص بقائه مدة أطول في المنظمة. ويشــدد الفصل على أن تقليد المنصب هو عملية وليســت برنامجاً، وأن تعليم الســلوك الاجتماعي هو عنصر أساسي. وفي مناخ تزداد فيه قدرة أعضاء الهيئة العاملة على الحركة في بعض الدول، فإن الحاجة لاستبقاء العاملين بدوام جزئي أو بصورة مؤقتة مهمة بالدرجة نفسها، ويفحص الفصل أيضاً أفضل طريقة لدعم مثل هؤلاء الأعضاء.

والتركيز في الفصل الحادي عشــر «الإرشــاد والتوجيه» هو على هاتين العمليتين الهامتــين في دعم الهيئة العاملة وتطويرها. ويبدأ الفصل بتعريف هذين المصطلحين والتمييز بينهما. ويفحص ممارسة الإرشاد في هونج كونج وسنغافورة وإنجلترا وويلز والولايات المتحدة. ويشــير الفصل إلى فوائد الإرشــاد بالنســبة للمرشِدين والنظام التربوى، كما هو الأمر بالنسبة للمرشَدين، ويختتم باقتراح نموذج للإرشاد الفعال.

و«تقييم الأداء ومراجعته» هما موضع تركيز الفصل الثاني عشــر، بناء على قضية الأداء المطروحــة في الفصل الثانى، ويتضمن الفصل مناقشــة للطرق التي يمكن بها تقييم الأداء. ويستكشــف الفصل بعدين من أبعــاد إدارة الأداء، وهما التطوير المهني والخضوع للمساءلة، ويصف خططاً للتوفيق بينهما. وينظر الفصل في خطط مختلفة لإدارة الأداء في عدة دول، منها على ســبيل المثال الأجر المرتبط بالأداء، لكنه يخلص إلى أن العامل الرئيســي في الخطط الناجحة لا يزال العلاقة بين الأشــخاص الذين يجــري تقييمهم من جهة، وقادتهم ومديريهم من جهة أخرى، وتبقى الثقة المتبادلة هي العنصر البالغ الأهمية في هذه العلاقة.

وفي الفصل الختامي «قيادة وإدارة الهيئة العاملة والتعلم التنظيمي» يُوَجَّه الاهتمام إلــى الطرق التي تركز فيها المدارس والكليات علــى هدفها الجوهري، وهو التعلم من خلال التحول إلى منظمات متعلمة. وفي بيئات كهذه، يُنظر إلى أعضاء الهيئة العاملة، كمــا ينظر إلــى الطلاب، على أنهم طــلاب علم، وينظر الفصل فــي كيفية دمج تعلم المنظمــات في خطط القادة لتطوير التعلم. ويختتم الفصــل، والكتاب، بالتأكيد على تدريب جميع أعضاء الهيئة العاملة وتشــجيع المواقــف الإيجابية تجاه التعلم للجميع. وتتضمن مهمة القائد أن يكون نموذجاً للدور المطلوب من خلال إعطاء الأولوية للتعلم الشخصي. ونأمل أن يسهم هذا الكتاب في تحقيق ذلك الهدف.

ويود المؤلفان شكر فيليسيتي موري Felicity Murray على عملها في إخراج المخطوطة وكشاف الموضوعات لهذا الكتاب، ولكل دعمها لبحوثهما ومؤلفاتهما المنشورة وتدريسهما خلال الأعوام الثلاثة عشر الماضية.

تونى بوش وديفيد ميدلوود

جامعة لينكولن

تموز (يوليو) ٢٠٠٤م

الجزء الأول

قيادة الأشخاص وإدارتهم:

رسم المشهد

١

سياق القيادة والإدارة في التربية

مقدمة: القيادة والإدارة

كان عنوان الطبعة الأولى من هذا الكتاب - التي نشرت عام ١٩٩٧ - **إدارة الأشخاص في التربية**. وإضافة «القيادة» لعنوان هذا الكتاب يوضح الأهمية المتزايدة التي يكتسبها هذا المفهوم، وبصورة ملحوظة في إنجلترا، حيث افتتحت «**الكلية الوطنية للقيادة المدرسية**»* في تشرين الثاني (نوفمبر) ٢٠٠٠م. ويشير استخدام المصطلحين في عنوان هذه الطبعة الثانية إلى إدراك المؤلفين لهذه النزعة، كما يشير إلى وجهة نظرهما المتمثلة في أن «الإدارة» الفعالة تعادل تماماً في أهميتها القيادة العميقة الرؤية إذا كان للمنظمات التربوية أن تكون ناجحة. وكما تشير لَمبي Lumby** (٢٠٠١، ص ١١) بالنسبة للدراسة بعد الثانوية في إنجلترا، فإنه يجب أن يحل محل قطبية القيادة والإدارة مدخل مشترك يجمع هذين البعدين معاً.

ويُعَرِّفُ بولام Bolam (١٩٩٩، ص ١٩٤) الإدارة التربوية بأنها «وظيفة تنفيذية لتطبيق سياسة متفق عليها». وهو يفرق بين الإدارة والقيادة التربوية التي «تشتمل في جوهرها على مسؤولية صياغة السياسة، وعلى التحول التنظيمي حيث يكون مناسباً» (ص ١٩٤). ويقول سابري Sapre (٢٠٠٢، ص ١٠٢) - الذي ينطلق في كتابته من منظور هندي - إن «الإدارة هي مجموعة من النشاطات موجهة نحو الاستخدام الكفء والفعال لموارد المنظمة من أجل إنجاز أهدافها».

ويحاول بوش Bush (٢٠٠٣) أن يبرهن أن الإدارة التربوية يجب أن تكون معنية بالأساس بتحقيق الغاية من التربية أو أهدافها. هذه الغاية أو الأهداف توفر الإحساس بالاتجاه، وهو إحساس بالغ الأهمية ويجب أن يكون أساس إدارة المؤسسات التربوية.

---

* استخدام الخط الأسود من قِبَلِنا.

** بما أن المؤلفين يستخدمان في النص الاسم الأخير فقط للكتّاب المستشهد بهم أو المشار إليهم، ولا يستخدمان سوى الحرف الأول من الاسم الأول في قوائم المراجع، فقد اضطررت للإشارة إلى كل مؤلف بالضمير المذكر، إلا في الحالات التي يرد فيها في النص ما يبين بوضوح أن المؤلفة أنثى، كما في هذه الحالة. (المترجمة)

فـالإدارة تُوَجَّه نحو إنجاز أهـداف تربوية معينة. وما لم تكن هذه الصلة بين الغرض والإدارة واضحـة ووثيقة، فإن خطر «الدور الإداري المفرط» محتمل، أي «التركيز على الإجراءات على حساب الغرض والقيم» (بوش Bush ١٩٩٩، ص ٢٤٠). فالتركيز يكون علـى الكفاءة الإدارية بدلاً من غايات التربيـة وأغراضها (نيومان وكلارك Newman and Clarke ١٩٩٤؛ جنتر Gunter ١٩٩٧). ويبدو أن هذا كان هو الحال في الدراسة بعد الثانوية في كل من إنجلترا (إليوت Elliott وكروسلي Crossley ١٩٩٧) واسكتلندا (مكتافيش McTavish ٢٠٠٣). ويشـير مكتافيش إلى «هيمنة» الدور الإداري المفرط في عالم الأعمال، كما يشير إلى إعطاء الأولوية للاهتمامات الإدارية بدلاً من التربوية في إحدى دراسات الحالات التي قام بها في كليات جلاسجو.

وبالرغم من أهمية القيادة في الزمن الراهن، فإنه لا يوجد لها تعريف متفق عليه، ويقـول يـوكل Yukl (٢٠٠٠، ص ٤-٥) إن «تعريف القيادة اعتباطـي وبعيد جداً عن الموضوعية. وإن كانت بعض التعريفات أكثر فائدة من غيرها، إلا أنه لا يوجد تعريف صحيح». ويمكن تحديد ثلاثة أبعاد للقيادة لتكون أساساً لتطوير تعريف عملي:

١ - تنطوي القيادة على عملية نفوذ «يمارسـه أحد الأشخاص [أو إحدى المجموعات] على أشـخاص آخريـن [أو مجموعات أخـرى] لبناء النشـاطات والعلاقات في مجموعـة أو منظمة» (يوكل Yukl ٢٠٠٢، ص ٣). واسـتخدام يوكل لعبارة «أحد الأشـخاص» أو «إحدى المجموعات» يؤكد أن القيادة قد تتولاها فرق كما يتولاها الأفراد.

٢ - يجب أن تكون للقيادة جذور في قيم شـخصية ومهنية راسـخة. يقول واسربرج Wasserberg (٢٠٠٠، ص ١٥٨) إن «الدور الأول لأي قائد هو توحيد الأشـخاص حول قيم أساسـية». ويوضح التأكيد على كلمة «الأشـخاص» الأهمية الأساسية لأعضـاء الهيئة العاملة وغيرهم من أصحاب المصلحة إذا أريد للمدارس والكليات أن تكون بيئات تعليمية ناجحة للأطفال والطلاب.

٣- إن القيـادة تسـتلزم تطوير رؤية للمنظمة وصياغة هـذه الرؤية بوضوح. والرؤية بحاجـة لأن تكون خاصة بالمدرسـة أو الكلية المعنية، وأن تترسـخ في المنظمة إذا أريد للقيادة أن تنجح. وتتضح الأهمية المعاصرة لهذا المفهوم في استخدام العنوان «رؤى جديـدة» لبرنامج مديري المدارس الجدد الذي تقدمه الكلية الوطنية للقيادة المدرسية.

ويقدم كوبان Cuban (١٩٩٨) واحداً من أكثر الأمثلة وضوحاً على التمييز بين القيادة والإدارة. فهو يربط القيادة بالتغيير في حين يرى الإدارة على أنها نشاط للحفاظ على ما هو قائم. وهو أيضاً يؤكد على أهمية كلا بُعْدَي النشاط في المنظمة:

ما أعنيه بالقيادة هو التأثير على أفعال الناس في إنجاز غايات مطلوبة. فالقادة هم أناس يعطون شكلاً لأهداف الآخرين وحوافزهم وأفعالهم. وبشكل متكرر يبادرون بإحداث التغيير للوصول إلى أهداف قائمة وأهداف جديدة ... والقيادة ... تتطلب ... قدراً كبيراً من الاستقامة والطاقة والمهارة (ص XX).

الإدارة هي الحفاظ على الترتيبات القائمة في المنظمة بكفاءة وفعالية. وفي حين أن الإدارة تبدي في كثير من الأحيان مهارات قيادية، فإن وظيفتها الإجمالية هي في جانب المحافظة على الوضع وليس التغيير. إنني أجد الإدارة والقيادة ثمينتين ولا أحدد قيمة خاصة لأي منهما؛ باعتبار أن الأوضاع والأزمان المختلفة تتطلب استجابات مختلفة (ص XX).

وإذا أردنا للمدارس والكليات أن تعمل بفعالية وتحقق أهدافها، فينبغي إعطاء القيادة والإدارة مكانة متساوية. ففي حين أن الرؤية الواضحة جوهرية لتأسيس طبيعة التغيير واتجاهه، من المهم بنفس الدرجة ضمان تطبيق التجديدات بكفاءة، وتنفيذ ما تبقى من وظائف المدرسة بصورة فعالة أثناء تعرض بعض العناصر للتغيير.

القيادة والإدارة متمايزتان، لكن كلاهما هام. والمنظمات التي يتعاظم فيها دور الإدارة ويتضاءل دور القيادة ستفقد مع مرور الزمن أي إحساس بالروح أو بالغرض. والمنظمات السيئة الإدارة التي تخضع لقادة شخصياتهم شديدة الجاذبية قد تُحَلِّق مؤقتاً ولكن فقط كي تتحطم بعد ذلك بفترة قصيرة. إن تحدي المنظمات الحديثة يتطلب المنظور الموضوعي المتوافر لدى المدير مثلما يتطلب ومضات الرؤية والالتزام اللذين تسهم بهما القيادة الحكيمة. (بولمان وديل Bolman and Deal ١٩٩٧، ص xiii-xiv).

والانقسام في إنجلترا هو أن الكلية الوطنية للقيادة المدرسية تدعم القيادة، في حين تشجع الحكومة مدخلاً إدارياً من خلال تشديدها على الأداء والخضوع لمحاسبة الحكومة (جلاتر Glatter ١٩٩٩، ليفاتشيك وآخرون Levačić et. al. ١٩٩٩). كما أن الرؤى المتميزة قد تكون صعبة التحقيق، حيث تقرر الحكومة - كما هو الحال في معظم الدول - منهاجاً دراسياً وطنياً وتطالب المدارس الالتزام به. وفي التطبيق العملي تتطلب المدارس والكليات القيادة العميقة والرؤية - إلى الحد الذي يكون ذلك

ممكنــاً فيه بوجود منهاج مركزي – والإدارة الفعالة. وتوحي دراســة بريجز Briggs (٢٠٠٣، ص ٤٣٤) لمديري المســتوى الأوسط في كليات الدراسة بعد الثانوية أن لهذين البعدين علاقة اعتماد متبادل ويجب إبقاؤهما متوازنين.

اللامركزية والإدارة الذاتية:

تعمل المؤسســات التربوية ضمن إطار تشريعي تضعه المجالس البرلمانية في الدولة أو المقاطعة أو الولاية. وأحد الجوانب الأساسية في هذا الإطار درجة اللامركزية في النظام التربوي. فالنظم الشديدة المركزية تنزع إلى البيروقراطية ولا تترك الكثير من حرية التصرف للمدارس والمجتمعات المحلية. وتحوِّل النظم اللامركزية سلطات ذات أهمية إلى المستويات الأدنى. وحين يصل تحويل هذه السلطات إلى المستوى المؤسسي، تُطَبَّق «الإدارة الذاتية».

يربط لوجلو Lauglo (١٩٩٧) المركزية بالبيروقراطية ويعرفها كما يلي:

> تعني المركزية البيروقراطية ضمناً تركيز صنع القرار حول سلسلة واسعة من المسائل، ولاتترك ســوى تطبيقاً روتينياً مبرمجاً بشــكل صارم للمستويات الدنيا في المنظمة ... فالوزارة تســتطيع أن تصنع قرارات بتفصيل شــديد حــول المقاصد والأهداف، والمناهج، ومواد التدريس التي يجب اســتعمالها، والطــرق المفروضة، وتعيين الهيئة العاملــة وتوصيف وظائفها، وقبول الطلبة، والتقييــم والتصديق، والمالية والموازنات، والتفتيش/التقييمات لرصد الأداء. (لوجلو Lauglo ١٩٩٧، ص ٣-٤).

والقــادة الذين يعملون في أنظمة خاضعة للتحكم بهذا الشــكل يعانون مشــكلات معينة في تطوير رؤية متميزة لمدارســهم. وحين ينحدر الرؤساء والمديرون إلى تطبيق الإرشــادات من الحكومة الوطنية أو الإقليمية أو المحليــة، فإنهم يفتقرون إلى المجال الــلازم للتعبير بوضوح عن أهداف المدرســة. كما أنهم لا يســتطيعون إدارة العاملين وقيادتهم بصورة فعالة، لأن جميع القرارات الرئيسية تتخذ من قبل مسؤولي الحكومة. وهذا المدخل واضح في الصين (بوش وآخرون .Bush et al، ١٩٩٨) التي تحتوي أكبر نظام تربوي في العالم، وفي جزر سيشل التي تحتوي واحداً من أصغر النظم.

وتنطوي اللامركزية على عملية تقليص دور الحكومة المركزية في التخطيط للتربية وتوفيرها. ويمكن أن تأخذ أشكالاً كثيرة مختلفة:

تعني اللامركزية في التربية تحولاً في توزيع السلطة مبتعداً عن الدائرة المركزية (العليا) في هرم السلطة ... والأشكال المختلفة من اللامركزية مختلفة في مبرراتها وفي ما تعنيه ضمناً بالنسبة لتوزيع السلطة. (لوجلو Lauglo ١٩٩٧، ص ٣)

وتتحقق الإدارة الذاتية حين تصل اللامركزية إلى المستوى المؤسسي كما يقول كالدول وسبنكس Caldwell and Spinks (١٩٩٢، ص ٤): «المدرسة التي تدير ذاتها هي مدرسة في نظام للتربية يتعرض لتحول كبير ومتواصل نحو اللامركزية وصولاً إلى مستوى سلطة المدرسة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد».

ويمكن اعتبار أن لدى المدارس والكليات التي تدير نفسها بنفسها إمكانية أن تكون أكثر كفاءة وفعالية، ولكن الكثير يعتمد على طبيعة الإدارة الداخلية ونوعيتها إذا كان لهذه الفوائد الممكنة أن تتحقق. وعلى سبيل المثال، تبين بحوث ديلر Dellar (١٩٩٨) في ٣٠ مدرسة ثانوية في أستراليا أن الإدارة الموجودة في الموقع تكون في أفضل حالاتها حين يتوافر مناخ مدرسي إيجابى، وتشارك الهيئة العاملة وأصحاب المصلحة في صنع القرار. ومن المؤكد أن مجال قيادة الهيئة العاملة وإدارتها بشكل فعال أكبر بكثير حين تكون القرارات التربوية الرئيسية متمركزة في المدارس والكليات وليست خاضعة للتصرف من خارج المدرسة.

العولمة:

تُمارَس القيادة والإدارة في التربية على المستوى المؤسسي، لكنهما تتأثران بسلسلة من المتغيرات المحيطة. وأحد المتغيرات الكبيرة هو العولمة، التي وصفها بوتري Bottery (٢٠٠١، ص ٢٠٢) بأنها «كلمة طنانة مركزية». وللعولمة بعدان رئيسيان هما:

- تقليص سلطة الدولة القومية.
- تحريك هذه السلطة، بصورة أساسية نحو هيئات فوق القومية (بوتري Bottery ٢٠٠١).

ويشير ريكوسكي Rikowski (٢٠٠٢، ص ١) إلى العولمة على أنها «رأسمالية في جوهرها»، لكن بوتري Bottery (٢٠٠١) يعرِّف خمسة أشكال مختلفة هي:

- سياسية، مثل الاتحاد الأوروبي أو الأمم المتحدة.
- إدارية، تبحث عن أفضل ممارسة أينما وجدت.

- اقتصادية، وبصورة خاصة من خلال الشركات المتعددة الجنسية.

- ثقافية، من خلال الأفلام والموسيقى على سبيل المثال.

- بيئية، وبصورة خاصة من خلال ارتفاع حرارة الأرض والتلوث عبر الحدود الوطنية.

وفي التربية تتجلى العولمة من خلال التطبيق على المستوى المحلي والوطني لما هو في جوهره نزعات عالمية. فعلى سبيل المثال، الانتقال إلى اللامركزية في التربية، الذي ينطوي أحياناً على مقدار أكبر من استقلال المدارس الذاتي، واسع الانتشار كما ذكرنا من قبل. وتختلف طبيعة اللامركزية عبر الحدود الوطنية ولكن المفهوم الذي يغطيها له دلالة عالمية. وعلي نحو مماثل، تؤثر التطويرات التقنية السريعة في طبيعة التدريس والتعلم والقيادة والإدارة في كثير من الدول المتقدمة.

كما يتأثر تطور القيادة تأثراً قوياً بالعولمة. ويشير بوش وجاكسون Bush and Jackson (٢٠٠٢، ص ٤٢٠-٤٢١) إلى «منهاج عالمي لإعداد القيادة» ويبينان أن الروابط بين نوعية القيادة وفعالية المدرسة ظهرت بوضوح في أجزاء كثيرة من العالم. وتطمح الكلية الوطنية للقيادة المدرسية في إنجلترا أن تكون مركزاً عالمي المستوى كما توحي خطتها المشتركة الأولى. فهي تنوي:

> أن تضمن أن يطور قادة المدارس لدينا الحاليون والمستقبليون المهارات والقدرة والطاقة لأن يقودوا نظام التربية المدرسية ويحولوه إلى أفضل نظام في العالم (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية NCSL ٢٠٠١، ص ٢).

هذا الهدف طموح ويستحق الإشادة به، لكنه يثير سؤالاً حول كيفية الحكم على ما هو «الأفضل». وتعريف «الممارسة الأفضل» مليء بالصعوبات ويعتمد على البيئة كما يبين جلاتر وكيد Glatter and Kydd (٢٠٠٣، ص ٢٣٣). والآن نتحول لتناول البيئات بالنسبة للقيادة والإدارة في التربية.

الثقافة والبيئة:

كما ذكرنا أعلاه، تتمتع الكثير من الموضوعات الرئيسية الخاصة بالقيادة والإدارة في التربية بدلالة عالمية. فهناك مفاهيم عن البيروقراطية، والاستقلال الذاتي والتحكم، والخضوع للمحاسبة، والجودة، على سبيل المثال، واضحة في دول مختلفة كثيرة. ولكن إدراك الفروق القوية بين الدول وعدم المبالغة في تقدير أوجه الشبه بينها أمر في غاية

الأهميــة. فقد تكون بعض المشــكلات متماثلة لكن حلها فــي كثير من الأحيان يعتمد على الظروف المحلية أكثر من اعتماده على اســتيراد أجوبة جاهزة من بيئات شــديدة الاختلاف. «من الســهل أن تثير نقاط التشــابه الظاهرة بين «الإصلاحات» في دول مختلفة إعجاباً زائداً، وأن تُهْمَل الاختلافات العميقة على مستوى التطبيق والممارسة» (جلاتر Glatter ٢٠٠٢، ص ٢٢٥). ومن الممكن أن تعزى بعض الاختلافات بين الأنظمة التربويــة إلى الاقتصاد؛ فكثير من الدول النامية لا تملك الموارد الكافية لضمان تربية شــاملة، حتى على المســتوى الابتدائي، أو لتوفير الأبنية والمعدات، أو هيئة التدريس، على النحو المسَــلَّم به فــي العالم المتقدم. هذه الدول تدور فــي حلقة مفرغة. فهي تفتقر الموارد لتطور جميع أطفالها ليســتفيدوا من إمكانياتهم الكاملة. وهذا يســاهم في اســتمرار الضعف الاقتصادي؛ لأنها لا تمتلك المهارات اللازمة لمنافسة الدول ذات الاقتصاد المتطور تطوراً كاملاً. ونتيجة لذلك فإن الأســاس الضريبي أضعف من أن يمول نظاماً تربوياً يتمتع بفاعلية حقيقية (بِل وبوش Bell and Bush ٢٠٠٢).

وعلــى الرغــم من أنه لا ينبغــي التقليل من أهميــة القضايــا الاقتصادية، إلا أن الاختلافات الرئيســية بين الدول قد تكون ثقافية. ويفسر ديموك وووكر Dimmock and Walker (٢٠٠٢) الثقافة التنظيمية والمجتمعية ويقارنان بينهما:

> الثقافات المجتمعية تختلف أكثر ما تختلف على مستوى القيم الأساسية، في حين أن أكثر الاختلافات في الثقافات التنظيمية هي على مســتوى الممارسات الأكثر سطحيةً، كما ينعكس في التعرف على رموز وأبطال وطقوس معينة. وهذا يتيح للثقافــات التنظيمية أن تدار وتغيَّر عن عمد، في حين أن الثقافات المجتمعية أو القومية أكثر صموداً ولا تتغير إلا تدريجياً على فترات زمنية أطول. (ص ٧١)

وتلعــب الاختلافات الثقافية دوراً هاماً في شــرح المداخــل المتنوعة لقضايا تبدو متشــابهة في كثير من الدول المختلفة. ويتعلق أحد الأمثلة بالموقف من البيروقراطية. فهي، كما ذكرنا من قبل، المدخل المفضل إلى الإدارة في دول كثيرة، بما في ذلك أنظمة شديدة الاتســاع والتعقيد، كالصين مثلاً، ودول أصغر مثل جزر السيشل. وهي أيضاً النموذج الســائد في أمريــكا الجنوبية (نيولانــد Newland ١٩٩٥). ولكن في بعض الــدول الغربية ترتبط البيروقراطية بعدم الكفاءة والمركزية المفرطة. ويمكن تفســير الاختلافات بمنظورين بديلين إلى طبيعة السلطة، حيث إن الذين يفضلون البيروقراطية أكثر اســتعداداً للرجوع إلى الذين يتمتعون بســلطة مناصبهم من الأشــخاص الذين يشعرون بأنها تقيدهم (بِل وبوش Bell and Bush ٢٠٠٢).

الاختلافات ضمن الدول:

كذلك ليس من الحكمة الافتراض أن المشكلات التربوية هي نفسها ضمن الدول، هذا فضلاً عنها بين الدول. ففي البلاد النامية، يوجد في كثير من الأحيان اختلافات ذات شأن بين المدارس في المدن والمدارس الريفية (ترلو وآخرون. Turlow et al ٢٠٠٣؛ بوش وآخرون Bush et al. ١٩٩٨). وفي جميع الدول المتقدمة والنامية، تؤثر التغيرات الاجتماعية والاقتصادية تأثيراً حتمياً على البيئة التربوية. فجنوب أفريقيا على سبيل المثال لا تزال في عملية التلاؤم مع الاختلافات ذات الطابع المؤسسي التي نشأت في حقبة الفصل العنصري. وتظهر المقارنة بين أفضل المدارس في المدن الكبرى مع المدارس في المناطق الريفية النائية تبايناً يعادل في حدته التباين بين الدول المتقدمة والنامية (ترلو وآخرون Turlow et al. ٢٠٠٣).

كما توجد اختلافات لا يستهان بها بين المدارس في الدول المتقدمة. فهاريس Harris (٢٠٠٢) تتحدث عن القضايا المحددة التي تواجه قادة المدارس في ظروف تشكل تحدياً في إنجلترا. وهي ترسم صورة لمدارس فيها مؤشرات متعددة عن المصاعب:

- مستويات أداء متدنية في الامتحانات العامة.
- نسب عالية من الأطفال الذين يحق لهم تناول وجبات مجانية في المدرسة.
- تصنيف من قبل مكاتب مقاييس التربية بأنها تحتاج إلى «إجراءات خاصة» أو أنها في «ضعف خطير».
- الوجود في مواقع حضرية مع وضع اجتماعي اقتصادي متردٍّ.

وقد أجرت بحوثها على عشر مدارس من المدارس التي كانت تبدي دلالة على التحسن المدرسي. وتوفر النتائج التي توصلت إليها أدلة قيِّمة حول طبيعة القيادة الناجحة في مثل تلك المدارس. وكانت الملامح الرئيسية لتلك القيادة:

الرؤية والقيم:

«اصطفاف حول مجموعة مشتركة من القيم» (هاريس Harris ٢٠٠٢، ص ١٨) ورؤية مبنية حول هذه القيم الجوهرية ثم إبلاغ الهيئة العاملة والطلاب بها. «وقد

أبدى المديرون في هذه الدراسة قيادة **مرتكزة على الأشخاص** في التعاملات اليومية مع الأفراد» (ص ١٨) (استخدام الحرف الأسود ليس موجوداً في الأصل).

توزيع القيادة:

تشير هاريس Harris إلى تحول من الأساليب الاستبدادية في القيادة إلى تركيز أكبر على الفرق والقيادة الموزعة يتزامن مع تحسن المدارس. «أعتقد أن أساليب القيادة ينبغي أن تتلاءم مع احتياجات تلك المدرسة في تلك الفترة المحددة من الزمن» (عنوان، ص ٢٠).

الاستثمار في تطوير الهيئة العاملة:

قام هؤلاء المديرون بالاستثمار في تطوير الهيئة العاملة باعتباره وسيلة للحفاظ على معنوياتها وحافزها وكذلك لتحسين مقدرتها. وشمل التطوير الهيئة المساندة بالإضافة إلى المدرسين.

العلاقات:

كانت النظرة إلى المديرين أنهم يجيدون تطوير العلاقات مع الهيئة العاملة والطلاب والآباء والأمهات. «فقد وضعوا تركيزاً على **الأشخاص وليس النظم** وطلبوا من الآخرين القيام بالقيادة» (ص ٢٢) (استخدام الحرف الأسود ليس موجوداً في الأصل).

بناء المجتمع:

ركز هؤلاء المديرون على الحاجة إلى إقامة صلات متبادلة بين البيت والمدرسة والمجتمع، مدركين أن هناك قوى داخل المجتمع تعوق التعلم. وتضمنت قيادتهم إدارة البيئتين الداخلية والخارجية.

وتخلص هاريس Harris (٢٠٠٢، ص ٢٤) إلى أن هؤلاء القادة الناجحين أبدوا خصالاً ومهارات تتمركز حول الأشخاص: «المحيط الذي يعمل الناس ويتعلمون فيه معاً هو الموضع الذي يشيّدون ويصقلون فيه معنى يؤدي إلى غاية مشتركة أو مجموعة مشتركة من الأهداف».

ويمكن القول إن هذه الأبعاد للقيادة الناجحة يمكن تطبيقها على المدارس في أي ظرف. والصفة المميزة هي إدراك أن مداخل القادة يجب أن تصمم وفق الحاجات

المحددة للمدرسة والمحيط الذي تعمل فيه. ومن غير المرجح أن يكون مدخل من نوع «مقاس واحد يصلح للجميع» فعالاً، حسبما يوحي مدرِّس كان ممن قامت هاريس Harris بدراستهم (٢٠٠٢): «يبدي المدير سلسلة من أساليب القيادة حقاً، ويعتمد الكثير على الموقف والظرف» (ص ٢٠).

قيادة الأشخاص وإدارتهم:

توجد أدلة وافرة على أن للقيادة الرفيعة المستوى أهمية حيوية في الحصول على مدارس وكليات ناجحة. وعلي سبيل المثال، تقول سكرتارية الكومنولث (١٩٩٦) أن «المدير ... يلعب دوراً بالغ الأهمية في ضمان فاعلية المدرسة». وعلي نحو مماثل، تشير الكلية الوطنية للقيادة المدرسية (٢٠٠١، ص٥) إلى «الدور المحوري للقيادة الفعالة في تأمين إشراف عالي الجودة ومستويات عالية».

وبالتسليم بهذا الافتراض الشائع والاعتقاد به بأن القيادة والإدارة العاليتي المستوى مطلوبتان لتطوير المؤسسات التربوية الجيدة وللحفاظ على ديمومتها، يبرز سؤالان جديدان هما:

- أي نوع من أنواع القيادة هو الأكثر احتمالاً في الوصول إلى نتائج إيجابية؟
- ما أفضل طريقة لتطوير القادة الناجحين؟

طبيعة القيادة التربوية الناجحة:

توجد أدلة مقنعة على أن القادة الناجحين يضعون تركيزهم الأقوى على تحفيز الأشخاص وتطويرهم بدلاً من تأسيس أنظمة وهياكل وصيانتها. إن التأسيس والصيانة مهمان، ولكن يجب أن يكونا دائماً في المركز الثاني بين الأولويات. وفي التربية، كما هو الحال في أوضاع أخرى كثيرة، من الأرجح أن يبدي الأشخاص الالتزام إذا وجدوا التقدير من قبل المسؤولين عنهم. وينطبق هذا على المدرسين بمقدار ما ينطبق على الأطفال والطلاب. وكذلك ينطبق على أفراد الهيئة المساندة الكثيرين الذين يعملون في المدارس والكليات. والمدخل الشامل، الذي يدخل فيه جميع أصناف الهيئة العاملة، هو الأرجح في أن ينتج العمل الجماعي الذي هو أيضاً أحد ملامح المنظمات الناجحة.

ومـــن الأقوال المأثــورة التي تردد في كثير من الأحيان أن علـــى القادة تطوير رؤية محددة للمدرســـة وإيصالها إلى جميع أعضاء الهيئة العاملة وذوي المصلحة. فعملية تطوير الرؤية، بشـــكل عام، تحظـــى باهتمام أقل. ومن الممكـــن القول بأن الاحتمال أكبر في أن يفهم الأشـــخاص الرؤية ويســـعون إلى تطبيقها حين يكونون مشاركين في تطويرها. وإذا كان للمدرســـة أن تكون ديمقراطية، فإنه ليس من المناســـب للمدير أن يعلن الرؤية دون مشاركة الآخرين ذوي المصلحة المشروعة بالناتج.

ويبين تحليل بيجلي Begley (١٩٩٤) ذو المستويات الأربع لـ «المدير بصفته صاحب رؤية» أن أكثر المديرين حنكة وصقلاً يشركون المجتمع بأسره في تطوير رؤية المدرسة. ويوضح عمود «الأهداف المستمدة من الرؤية» (وهو واحد من خمسة أعمدة يستخدمها بيجلي Begley) هذا المدخل (انظر الجدول ١ – ١).

الجدول ١ – ١ المدير بصفته صاحب رؤية

المستوى	الأهداف المستمدة من الرؤية
الأساسي	لديه مجموعة من الأهداف مستمدة من توقعات الوزارة والمجلس
المتوسط	يطور أهدافاً للمدرسة تتماشى مع رؤية المدير المعلنة
المتقدم	يعمل مع هيئة التدريس لتطوير أهداف للمدرسة تعكس رؤياهم المشتركة
الخبير	يتعـــاون مع أعضاء يمثلون المجتمع المحيط بالمدرســـة لتطوير أهداف تعكس توضيح رؤية مطورة بصورة تعاونية

المصدر: بيجلي Begley ١٩٩٤

يبين الجدول ١ – ١ أن «الرؤية» يمكن أن تعمل على مســـتويات مختلفة. والانتقال من المستوى «الأساسي» إلى مستوى «الخبير» يوفر طريقة مفيدة لتصنيف المدى الذي يكـــون القادة فيه قادرين على تطوير رؤية مميزة، وتصنيف مســـتوى مشـــاركة الهيئة العاملة وغيرهم من ذوي المصلحة في عملية تطوير الرؤية.

حتى حين يُشْرِك المديرون المجتمع الذي توجد فيه المدرسة أو الكلية في بناء الرؤية، فإن هذا لا يؤدي بصورة حتمية إلى القيادة والإدارة الفعالتين. إذ من الضروري بالمقدار نفسه التأكد من التطبيق الناجح لتلك الرؤية. والإحساس الواضح بالهدف أمر حيوي لكنه يتطلب إدارة متأنية لكي يتحقق. وتستدعي الحاجة وجود علاقة وثيقة بين الرؤية

والأهداف والنشـــاطات والنتائج التي تحققها المدرسة. ويقول مينتزبرج Mintzberg (١٩٩٤) إن التطبيـــق الإســـتراتيجي الرديء قد يثبط الوصول إلـــى الرؤية، مما يقود إلى الإحباط بدلاً من الرضا. وحتي الرؤية الأكثر إلهاماً، التي تســـتقطب دعماً واسع الانتشار في المجتمع الذي توجد المدرسة فيه بأسره، ستفشل في إنتاج أي تحسين إن لم تدعمها ممارسات فعالة من قبل الإدارة.

القيادة التحويلية:

إن النموذج الذي يُرْبَط بينه وبين الرؤية هو «القيادة التحويلية» "transformational leadership". ويقـــول جنتـــر Gunter (٢٠٠١، ص ٦٩) إن هـــذا يتعلق ببناء مصلحة مشتركة موحدة بين القادة والأتباع.

وفـــي أحيان كثيرة يشـــار إلـــى التباين بين المداخـــل التحويلية والقيـــادة التبادلية transactional leadership:

> القيادة التبادلية هي قيادة ترتكز فيها العلاقات مع المدرســـين على تبادل مقابل مورد ما ذي قيمة عالية. وبالنســـبة للمدرس، التفاعل بين الإداريين والمدرســـين يكون عادة عرضياً وقصير الأمد ومقصوراً على صفقة التبادل. والقيادة التحويلية أكثـــر قـــوة وتعقيداً، وتحدث حـــين يتعاطى مدرس أو أكثر مع مدرســـين آخرين بطريقة تؤدي إلى أن يرفع الإداريون والمدرسون بعضهم بعضاً إلى مستويات أعلى من الالتزام والتفاني، ومن الدوافع والأخلاق. ومن خلال عملية التحويل، تندمج حوافز القائد والتابع. (ميلر وميلر Miller and Miller ٢٠٠١، ص ١٨٢).

ويشير لايثوود Leithwood (١٩٩٤) إلى أن «بناء الرؤية المدرسية» هو بعد أساسي من أبعاد القيادة، ولكنه أيضاً يشـــير إلى الحاجة إلى الأهداف والهياكل. وهو يصف سبع دراسات كمية ويخلص إلى أن:

> ممارســـات القيادة التحويلية، التي تعتبر مُنْشَـــأً مركباً، لها تأثيرات هامة مباشرة وغير مباشـــرة على التقدم في مبادرات إعادة هيكلة المدرســـة وعلى ما يرى المدرسون أن الطلبة سيؤولون إليه (ص ٥٠٦).

والنموذج التحويلي شـــامل من حيث إنه يوفر مدخلاً معيارياً لقيادة المدارس يركز بصورة أولية على العملية التي يسعى القادة من خلالها إلى التأثير على نتائج المدرسة بـــدلاً من التأثير على طبيعة هـــذه النتائج أو اتجاهها. كما يمكـــن انتقاده بصفة أنه

أداة للسيطرة على المدرسين وأن من المرجح قبوله من قبل القائد أكثر من قبوله من قبل الخاضعين للقيادة (تشيريتشيلو Cherichello ١٩٩٩). ويمضي أوليكس Allix (٢٠٠٠) أبعد من ذلك ويزعم أن للقيادة التحويلية القدرة الكامنة لأن تصبح «استبدادية» بسبب خصائصها البطولية والساحرة القوية.

كما أن المناخ السياسي المعاصر الذي يتحتم على المدرسة أن تعمل ضمنه يطرح أسئلة حول صلاحية النموذج التحويلي وإمكانية تطوير رؤية خاصة باحتياجات المجتمع الذي توجد المدرسة فيه وطموحاته. والنظام الإنجليزي يتطلب بشكل متزايد أن يلتزم قادة المدارس بالقواعد الحكومية التي تؤثر على الأهداف ومحتوى المناهج وأصول التدريس، وكذلك على القيم. إذ يوجد «نظام تربوي أكثر خضوعاً للمركزية والتوجيه والسيطرة خفَّض بشكل صارخ من احتمال تحقيق تربية وقيادة تحويليتين أصيلتين» (بوتري Bottery ٢٠٠١، ص ٢١٥).

ويتبني ويب وفليامي Webb and Vulliamy (١٩٩٦، ص ٣١٣) رأياً مماثلاً، فيقولان إن «المناخ الراهن ... يشجع مديري المدارس أن يكونوا قادة أقوياء، وإذا اقتضت الحاجة أن يتحكموا بالأمور ويوجهوها كما يشاؤون لكي يضمنوا أن تكون السياسات والممارسات المتفق عليها هي سياسات وممارسات يدعمونها ويدافعون عنها بكل جوارحهم».

مثل هذه المداخل مدعاة للشك، ويرجح أن تؤدي إلى نتائج سلبية على المدى البعيد. فالنجاح القابل للاستدامة يحتاج إلى تركيز على احتياجات الطلاب والهيئة العاملة والمجتمع ورغباته وليس على رؤية مبنية على مطالب خارجية أو على رغبات المدير الشخصية.

خاتمة: تطوير قادة المدارس:

يوجد اهتمام عالمي كبير في تطوير القيادة، والدليل عليه في إنجلترا افتتاح الكلية الوطنية للقيادة المدرسية والمقترحات التي تلت ذلك لإنشاء هيئات مماثلة للتربية اللاحقة وللجامعات. وتبين مراجعة بوش وجاكسون Bush and Jackson (٢٠٠٢) للإجراءات المتخذة في سبع دول متقدمة أنه توجد مداخل متنوعة لتطوير القيادة، لكن صناع السياسة في جميع هذه الأنظمة يدركون الأهمية الحيوية لهذا التطوير. وتوحي تلك المبادرات الرئيسية أن هذه قضية من قضايا السياسة الوطنية في دول كثيرة، لكن الغرض من هذا القسم من الكتاب هو القول بأن مديري المدارس لهم أيضاً دور في تطوير القيادة.

إن النطاق والتعقيد المتزايدين لمسؤوليات القيادة والإدارة في المدارس والكليات يعنيان أنه لم يعد من الممكن أن يكون المدير هو القائد الوحيد، إذا كانت تلك الإمكانية قد وجدت في السابق على الإطلاق. فنواب المديرين ومساعدوهم وقادة المستوى المتوسط، مثل رؤساء الأقسام وقادة المقررات، يحظون بأهمية متزايدة بالنسبة للإدارة الفعالة في المدارس (وودز وآخرون .Woods et al ٢٠٠٤) والكليات (بريجز Briggs ٢٠٠٣). ويتطلب هذا التأكيد انتباهاً محدداً ومستداماً لتطوير القيادة والإدارة كجزء مركزي من أجندة تطوير الهيئة العاملة الأوسع.

ولتطوير المديرين المتوسطين والكبار فائدتان رئيسيتان. فهو أولاً يزيد من احتمال أن يكون أداؤهم فعالاً في أدوارهم الحالية. ويوفر ثانياً مجموعة من الأشخاص المدربين للترقية إلى مناصب أعلي حين توفرها. فهو أسلوب من التخطيط للتعاقب على المناصب، أو نموذج إعداد ذاتي للقادة الذين ستستدعي الحاجة وجودهم لضمان مستقبل ناجح للمدرسة أو الكلية.

ويمكن أن يأخذ تطوير قادة المستقبل أشكالاً عدة، لكنه معزز بمدخل ذي توجه نحو الأشخاص. فهو يبدأ باحتياجات الفرد، وقد يتضمن عملية رسمية لتطوير الهيئة العاملة أو تقييمها. ويجب أن يوفر وسيلة لتلبية طموحات الشخص في الوقت الذي يتنبأ بها باحتياجات المؤسسة. وحين يعمل بصورة جيدة، تكون متطلبات الفرد والمنظمة متناغمة لتشجيع التعلم لكل من يعمل في المدرسة أو الكلية أو يَدْرَس فيهما.

المراجع:

Allix, N.M. (2000), 'Transformational leadership: Democratic or despotic?', Educational Management and Administration, 28 (1), 7 -20.

Begley, P.T. (1994), School Leadership: A Profile Document, www.oise.utoronto.ca/~vsvede.

Bell, L. and Bush, T. (2002), 'The policy context', in Bush, T. and Bell, L. (eds), The Principles and Practice of Educational Management, London, Paul Chapman Publishing.

Bolam, R. (1999), 'Educational administration, leadership and management: towards a research agenda', in Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. and Ribbins, P. (eds), Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice, London, Paul Chapman Publishing.

Bolman, L.G. and Deal, T.E. (1997), Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership. San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Bottery, M. (2001), 'Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education?', School Leadership and Management, 21 (2), 199- 218.

Briggs, A. (2003), 'Finding the balance: exploring the organic and mechanical dimensions of middle manager roles in English further education colleges', Educational Management and Administration, 31 (4), 4216 43-.

Bush, T. (1999), 'Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s', Educational Management and Administration, 27 (3), 239- 252.

Bush, T. (2003), Theories of Educational Leadership and Management: Third Edition, London, Sage.

Bush, T. and Jackson, D. (2002), 'Preparation for school leadership: international perspectives', Educational Management and Administration, 30 (4), 417 -29.

Bush, T., Coleman, M. and Si, X. (1998), 'Managing secondary schools in China', Compare, 33 (2), 127 -138.

Caldwell, B. and Spinks, J. (1992), Leading the Self-Managing School, London, Falmer Press.

Chirichello, M. (1999), 'Building capacity for change: transformational leadership for school principals', paper presented at ICSEI Conference, 36-January, San Antonio, TX.

Commonwealth Secretariat (1996), Better Schools: Resource Materials for Heads: Introductory Module, London, Commonwealth Secretariat.

Cuban, L. (1988), The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools, Albany, NY, State University of New York Press.

Dellar, G. (1998), 'School climate, school improvement and site-based management', Learning Environments Research, 1 (3), 353- 367.

Dimmock, C. and Walker, A. (2002), 'School leadership in context - societal and organisational cultures', in Bush, T. and Bell, L. (eds), The Principles and Practice of Educational Management, London, Paul Chapman Publishing.

Elliott, G. and Crossley, M. (1997), 'Contested values in further education: findings from a case study of the management of change', Educational Management and Administration, 27 (3), 253- 266.

Glatter, R. (1999), 'From struggling to juggling: towards a redefinition of the field of educational leadership and management', Educational Management and Administration, 27 (3), 253- 266.

Glatter, R. (2002), 'Governance, autonomy and accountability in education', in Bush, T. and Bell, L. (eds), Ehe Principles and Practice of Educational Management, London, Paul Chapman Publishing.

Glatter, R. and Kydd, L. (2003), 'Best practice in educational leadership and management: can we identify it and learn from it?', Educational Management and Administration, 31 (3), 231 -243.

Gunter, H. (1997), Rethinking Education: The Consequences of Jurassic Management, London, Cassell.

Gunter, H. (2001), Leaders and Leadership in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Harris, A. (2002), 'Effective leadership in schools facing challenging circumstances', School Leadership and Management, 22 (1), 15 -26.

Lauglo, J. (1997), 'Assessing the present importance of different forms of decentralisation in education', in Watson, K., Modgil, C. and Modgil, S. (eds), Power and Responsibility in Education, London, Cassell.

Leithwood, K. (1994), 'Leadership for school restructuring', Educational Administration Quarterly, 30(4), 498- 518 .

Levacic, R., Glover, D., Bennett, N. and Crawford, M. (1999), 'Modern headship for the rationally managed school: cerebral and insightful approaches', in Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatter, R. and Ribbins, P. (eds) Educational Management: Refining Theory, Policy and Practice, London, Paul Chapman Publishing.

Lumby, J. (2001), Managing Further Education: Learning Enterprise, London, Paul Chapman Publishing.

McTavish, D. (2003), 'Aspects of public sector management: a case study of further education ten years from the passage of the Further and Higher Education Act', Educational Management and Administration, 31 (2), 175-187.

Miller, T.W. and Miller, J. M. (2001), 'Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020', International Journal of Leadership in Education, 4 (2), 181- 189.

Mintzberg, H. (1994), The Rise and Fall of Strategic Planning, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

National College for School Leadership (NCSL) (2001), Leadership Development Framework, Nottingham, NCSL.

Newland, C. (1995), 'Spanish American elementary education 1950-1992: bureaucracy, growth and decentralisation', International Journal of Educational Development, 15 (2), 103 -114.

Newman, J. and Clarke, J. (1994), 'Going about our business? The managerialism of public services', in Clarke, J., Cochrane, A. and McLaughlin, E. (eds), Managing School Policv, London, Sage.

Rikowski, G. (2002), 'Globalisation and education', paper prepared for the House of Lords Select Committee on Economic Affairs. January.

Sapre. P. (2002), 'Realising the potential of educational management in India', Educational Management and Administration, 30 (!), pp. 101 -108.

Thurlow, M., Bush, T. and Coleman, M. (2003), Leadership and Strategic Management in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Wasserberg, M. (2000), 'Creating the vision and making it happen', in Tomlinson, H., Gunter, H. and Smith. P. (eds), Living Headship: Voices, Values and Vision, London, Paul Chapman Publishing.

Webb, R. and Vulliamy. G. (!996), 'The changing role of the primary headteacher', Educational Management and Administration, 24 (3), 301 -315.

Woods, P.. Bennett, N., Harvey, J. and Wise. C. (2004), 'Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literative review'. Educational Management, Administration and Leadership, 32 (4), 439 -457.

Yukl, G. A. (2002), Leadership in Organizations, Fifth Edition, Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.

٢

قيادة الأشخاص وإدارتهم من أجل أداء جيد

مقدمة: تحديد الغرض من التربية:

تؤسَّس جميع المنظمات لغرض معين. والغرض الرئيسي للمدارس والكليات هو تشجيع التعلم بين تلاميذها وطلابها. وتختلف الأهداف المحددة، لكن يتوقع منها جميعاً تسهيل التعلم للأطفال واليافعة والكبار. وقد يتم تحديد الأهداف التي تسعى المدرسة لتحقيقها من خلال عملية رسمية، مثل تخطيط التطوير، أو يؤدي ترتيب أقل رسميةً إلى ظهورها، لكنها توفر القاعدة للتقييم والأداء اللاحقين.

وبعد أن يتم تحديد الأغراض المعينة للمنظمة ويتم الاتفاق عليها، يصبح من الممكن تقدير المدى الذي تحققت به. ومن المرجح أن يدخل في هذا تحليل كلا المتغيرات التنظيمية والفردية. وتركيز هذا الفصل الرئيسي هو على أداء الهيئة العاملة، التي تعتبر مهاراتها ومحفزاتها ذات أهمية شديدة في إنجاز أهداف المنظمة. فعلى المدارس والكليات أن تجد توازناً مناسباً بين تلبية احتياجات الأفراد من الطلاب والعاملين والتمتع بإحساس واضح بالغرض الأوسع للمؤسسة، الذي قد يكون موضحاً في بيان بالمهمات. ويؤدي هذا إلى احتمال وجود تضارب بين أهداف المنظمة وتطلعات الأفراد. وافتراض أن يؤيد جميع أعضاء الهيئة العاملة الأغراض التي وضعها قادة المنظمة سيكون تبسيطاً مبالغاً فيه:

> إحدى المشكلات المحتملة هي أن التوفيق بين أهداف الأفراد وأهداف المنظمة قد لا يكون ممكناً، أو أن تحقق غايات المنظمة بعض تطلعات الأفراد، وليس كلها. ومن المعقول افتراض أن معظم المدرسين يريدون أن تتبع مدارسهم أو كلياتهم سياسات تنسجم مع مصالحهم وتفضيلاتهم الخاصة (بوش Bush ٢٠٠٣، ص ٣).

وتشير لَمبي Lumby (٢٠٠٠) إلى سياق التعليم المستمر الإنجليزي، حيث كان يجري «إقناع» المديرين بتأييد أهداف المنظمة، حتى حين تعارضت مع تطلعاتهم الشخصية، وذلك من خلال عملية إجبارية. ويرى إليوت وهول Elliott and Hall (١٩٩٤) مثل

هــذا المدخل على أنه «المتغير الصعب» في إدارة الموارد البشــرية، ويقول بِتس Betts (١٩٩٤) إنه من المرجح أن يؤدي إلى السخط بدلاً من الأداء الأفضل.

الإدارة من أجل أداء جيد:

يتعلق مفهوم الأداء بمدى قيام الفرد بالمسؤوليات التي يعهد بها إليه: «تنفيذ مهمة أو نشاط» (ريتشيز Riches ١٩٩٧، ص ١٧). ويبدو هذا متطلباً لا لبس فيه، فإما أن تكون المهمة قد أكملت أو لا. ولكن في التطبيق العملي، وخاصة ولكن ليس حصراً في المهن الاحترافية مثل التدريس، قد يوجد مجال للتأويل حول الأداء. «قد تظهر مشكلة كيف يعرف المرء ما **إذا** كان العمل الذي تم **هو** إنجاز لشــيء ما (أداء) وما هو **المســتوى** المطلوب ... فهناك مقدار كبير من الذاتية يحيط بتقويم الأداء (ريتشيز Riches ١٩٩٧، ص ١٧، واستعمال الحرف الأسود ورد في الأصل).

فــي إنجلترا وويلز يخضع تقــويم الأداء في المدارس لمكتــب المقاييس في التربية. ويجري تقويم أداء الهيئة العاملة على أســاس جودة التدريس الذي يُقَدَّم وعلى إنجاز التلاميذ. ومنذ عام ١٩٩٧، تشــتمل هذه العملية على إعطاء درجات للمدرســين على أدائهــم في الفصل. وكما يؤكد ميدلوود ولَمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨)، «المنظور هو بوضوح منظور خضوع للمساءلة الخارجية تعطى الأولوية فيه للإنجازات أو النتائج التربوية، وليس لعملية التدريس والتعلم بحد ذاتها» (ص ١٩).

ويرتبط أحد أمثلــة مدخل مكتب المقاييس في التربيــة بتقييماته للقيادة والإدارة المدرسيتين اللتين تعطيان درجات أيضاً وفقاً لسلم من سبع درجات. وتتعلق المقتطفات التالية بالقيادة التي ينظر إليها على أنها «جيدة جداً» و «مقبولة» و «ضعيفة»:

جيدة جداً:

القيادة مكرســة لضمان أعلى المســتويات والإنجازات الممكنــة في جميع مجالات عمل المدرســة. وهي تأملية وناقدة للذات ومبتكِــرة، وتعبر بوضوح عن رؤية واضحة للمدرســة في المستقبل، بحيث يعرف جميع أعضاء الهيئة العاملة ما الذي يعملون من أجل تحقيقه. وهي تؤدي إلى تفكير وتخطيط إستراتيجيين من أجل التحسّن.

مقبولة:

تتحلى القيادة بالصرامة والكفاءة والالتزام، وتوجد خطوط واضحة للمسؤولية. ويعكس أفراد الهيئة العاملة غايات المدرسة وسياساتها في عملهم، ويفهمون أهداف المدرسة ودورهم في تحقيقها. وترصد المدرسة أداءها وتعالج حالات الضعف.

ضعيفة:

القيادة الضعيفة متخبطة ومحاصَرة وعديمة الكفاءة. وتفتقر المدرسة إلى إحساس بوجهة مسيرتها. وينشغل كبار أعضاء الهيئة العاملة بالمهمات والأحداث اليومية، ويستصعبون وضع أولويات لأكثر القضايا أهمية ويركزون جهودهم وفقاً لذلك. والعمل الجماعي ضعيف أو يكاد يكون غير ملموس.

(مأخوذ بتصرف عن أوفستيد Ofstead ٢٠٠٣، ص ١٤١)

ويذكر ريتشيز Riches (١٩٩٧) أربع مشكلات في تقييم الأداء:

١ - موثوقية الأداء مع مرور الزمن. فمن الممكن مراقبة أداء جيد جداً أثناء فترة التقييم ولكنه قد لا يكون مثالاً صادقاً.

٢ - موثوقية مراقبات الأداء. فمن الممكن للمعايير المختلفة أو المراقبين المختلفين إعطاء تقديرات أداء مختلفة.

٣ - قد تكون المعايير المستخدمة لتقييم الأداء محدودة إلى درجة لا تُمَكّن من إطلاق أحكام صحيحة.

٤ - من المحتمل أن يتأثر الأداء بالسياق أو بـ «المتغيرات في الظروف» (مأخوذ بتصرف عن ريتشيز Riches ١٩٩٧، ص ١٧).

هذه المشكلات ومعايير أوفستيد Ofstead الموضحة أعلاه توحي أن تقييم الأداء غير موضوعي. والثقة بصحة قياس الأداء أمر جوهري إذا أردنا أن يقبله المدرسون والقادة، لكن من الممكن التقليل من ذلك إذا اعتُبِر التقييم ذاتياً. فعلى سبيل المثال ينتقد فيتز-جيبون Fitz-Gibbon (١٩٩٦) موثوقية وصحة نموذج أوفستيد Ofstead في التفتيش.

ويوضح إيروت وآخرون Eraut et al. إدارة الأداء من خلال أربعة أمثلة من الحالات في المؤسسات المالية، ويشيرون إلى التناقض بين «الأداء» و «تطوير الموارد البشرية»:

> هذه الأمثلة ... توضح التوتر بين أنظمة إدارة الأداء، التي تركز على نتائج قصيرة الأمد ونشاطات أساسية تؤثر بصورة مباشرة على «النقطة الجوهرية»، ومدخل لتطوير الموارد البشرية يركز على تطوير قدرة الهيئة العاملة على المدى الطويل. (ص ٣)

وقد تكون «النقطة الجوهرية» في التربية هي التفتيش التالي، أو الشكاوي من الطلاب أو الأهل. ومن الحقائق البديهية أن لكل طفل فرصة واحدة لتلقي تربية جيدة وأن من حقه أن يتلقى العلم من مدرس قدير. وقد تنجح المداخل الأطول مدى، لكن بعض المتعلمين قد يتضررون إذا أطيلت عملية التطوير.

ويتناول جليسون وهزباندز Gleason and Husbands (٢٠٠٣) الموضوع نفسه في نقدهما لإدارة الأداء في المدارس: «من عواقب مقاييس الأداء إعادة تعريف اهتمامات المدرسة والمدرسين باستخدام ما هو قابل للقياس وما هو قصير الأمد، على حساب ما هو أقل قابلية للقياس الكمي وما هو أطول أمداً» (ص ٥٠٢). ويضيفان أن أطر إدارة الأداء تعتمد على ما تحدده السياسة حول نتائج التعليم المُراد التوصل إليها. وهما يعبران عن القلق بالنسبة للمدارس «الموضوعة تحت الانتداب» ويزعمان أن «إدارة الأداء تحدث توترات وتعقيدات ونظرة ساخرة خاصة بها» (ص ٥٠٩).

ويعزو جليسون وهزباندز Gleason and Husbands (٢٠٠٣) ثقافة إدارة الأداء إلى القواعد التي تضعها الحكومة، ولكن البحث في خمس دول أوروبية (بولام وآخرون Bolam et al. ٢٠٠٠) يظهر أن مديري المدارس يقومون أيضاً بالتوجيه نحو أداء أفضل. ويبين مسح الباحثين لسبعمائة من مديري المدارس الجدد في المدارس الابتدائية والثانوية أن ٤٠ بالمائة ينظرون إلى «المدرسين العديمي الفعالية» على أنهم «مشكلة خطيرة أو خطيرة جداً» بينما أبدى ٣٣ بالمائة اهتمامهم «بجعل المدرسين يتقبلون أفكاراً جديدة.» وهذه نتائج هامة توحي أن دعم إدارة الأداء يتجاوز كثيراً نوايا الحكومة لتطوير «قوة عاملة أكثر مهارة وفعالية ومنافسة على النطاق العالمي» (جليسون وهزباندز Gleason and Husbands ٢٠٠٣، ص ٥٠٣).

ويوحي بحث ياريف Yariv (٢٠٠٤) في ٢٤ مدرسة ابتدائية في «إسرائيل» أن لدى ٧,٢ بالمائة من المدرسين «نقاط ضعف بالغة» (ص ١٥٨). وهو يشرح السبب في أن هذه مشكلة مهمة:

يشكِّل المدرســون الذين يصعب التعامل معهم تحدياً من أصعب التحديات على الإطلاق التي يمكن أن يواجهها مديرو المدارس. فالمدرسون ذوو الأداء الضعيف لا يخفقون في تحقيق النتائج المتوقعة فحســب، بل إن ســلوكهم الســيئ يمكن أيضاً أن يصرف انتباه العاملين الآخرين عن أداء عملهم. وهم يستنفدون جزءاً كبيراً من وقت المدير ويحتلون مكان عاملين آخرين قد يقدمون مســاعدة أكبر للمنظمة. وسلوكهم السيئ يؤذي سمعة المدرسة. (ص ١٤٩)

ويمكــن تجاهل دعم مديري المدارس للأداء المحسَّــن باعتبــار أنه مظهر داخلي لـ «النزعــة الإدارية،» لكن مواقف المدرســين مــن إدارة الأداء إيجابيــة أيضاً في بعض الأحيان، كما سنرى في مكان لاحق من هذا الفصل وفي الفصل الثاني عشر.

قيادة الأشخاص:

إن البديــل لمدخــل يوجهه الأداء هــو مدخل ذو توجه نحو الأشــخاص. وفي هذا المدخل، يُقَدَّر الأشــخاص بحد ذاتهم وليس لمجرد أنهم يســتطيعون «تقديم» مســتوى مناســب من الأداء. وهذا الموقف يتخذ أيضاً علاقة أكثر ديناميكية يمكن فيها تطوير الأشخاص وتحريضهم على تقديم مستويات أعلى من الأداء. وهذا قريب من القيادة التحويلية حيث يُلهَم الأشــخاص بإنجــاز رؤية متفق عليها لمســتقبل أفضل للمنظمة وعملائهــا. ويتعلق الأمر ببناء مصلحة مشــتركة موحدة بين القــادة والأتباع (جَنْتَر Gunter ٢٠٠١، ص ٦٩).

ويرتبــط تعريف لايثوود وآخرون .Leithwood et al (١٩٩٩) للقيادة التحويلية مع الأفكار «شخصية المنشأ» عن إدارة الموارد البشرية:

> يفترض هذا الشــكل من الإدارة أن محــور تركيز القيادة ينبغي أن يكون التزامات أعضاء المنظمة وقدراتهم. إذ يُفْتَرَض أن المستويات الأعلى من الالتزام الشخصي بأهــداف المنظمة والقدرات الأكبر على تحقيقها تؤدي إلى جهد إضافي وإنتاجية أكبر. (ص ٩)

وقد تكون إدارة الأداء مربوطة بالقيادة التبادلية (ميلر وميلر Miller and Miller ٢٠٠١) بتركيزها على علاقات التبادل القصيرة الأمد. ومن المرجح أن يؤدي تحقيق مســتوى الأداء المطلوب، من حيث النتائج المحددة، إلى مكافأة بصورة استحســان إداري وربما راتب أعلى أو شــروط توظيف أفضل. وعلى نقيض ذلك، من الممكن جداً أن تنتج عن القيادة التحويلية تغييرات مفيدة في عملية التدريس والتعلم، مؤدية إلى تحسين نوعي ومستدام في الأداء نابع عن تعزيز الحوافز والالتزام.

وتبين بريجــز Briggs (٢٠٠٣) أن من الممكن للقادة الذين يحتاجون إلى الحصول على توازن مناســب للمحيط المحدد الذي يعملون فيه أن يتبنوا كلا المدخلين التحويلي والتبادلي. وبالنســبة لمديري المستوى الأوســط في كليات التعليم المستمر الإنجليزية، تلحظ أنه:

> كان هناك «جَذْب» غريزي نحو أســلوب تحويلي، يتبعه إدراك بأن العمل الكفء الــذي تؤديه الأنظمة الدالة على أســلوب تبادلي كان عامــلاً هاماً في إعطاء دورهــم القدرة على التصــرف ... ويعتمد القيام الفعــال بدورهم على رؤيتهم للتوازن بين الأسلوبين التحويلي والتبادلي. (ص ٤٣٥)

ويعبر فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣) عن المناظرة حول الأشخاص مقابــل الأداء بلغة الســيطرة أو الدعم. فهمــا يقولان إن الضغــوط الخارجية على المدرسين مدمِّرة في دول كثيرة:

> شهد العقد الأخير من القرن العشرين ... مطالبة لا تتوقف بالتغييرات وبتدريس أفضل وبنتائج أفضل. وقد تعرض المدرسون لمتطلبات أصبحت بالنسبة للكثيرين منهم ســاحقة. وأصبح حدوث الإجهاد وبائياً والمرض المرتبط به خطراً جاثماً على الدوام. (ص٧٤).

ويزعم فوســكيت ولمبــي Foskett and Lumby أن هذه النتائج الســلبية تنبع من الضغط الحكومي لرفع المســتويات التربوية، مما يؤدي إلى الزيادة في وضع القواعد والأنظمة وفي طرق قوية للمســاءلة تتضح على سبيل المثال من خلال أنظمة التفتيش «التأديبي». ونتيجة لذلك «ارتبطت إدارة أداء المدرسين بإيحاءات سلبية» (ص ٧٥).

إن البديل للتحكم ووضع الأنظمة هو تطوير إطار لرفع مساهمات الهيئة العاملة إلى أعلى مســتوى من خلال مدخل «ألطف» وأكثر دعماً. ويتطلب هذا تقدير الأشخاص كأفــراد وتوفير فرص لجميــع أعضاء الهيئة العاملة للتطــور والعمل من أجل تحقيق تطلعاتهم. ومن جوانب هذا المدخل، جانبان أساســيان هما التحفيز الذاتي والتطوير الحِرَفي لدى أعضاء الهيئة العاملة.

التحفيز:

يشــير هاندي Handy (١٩٩٣) وفوســكيت ولمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣) وهــول ورولانــد Hall and Rowland (١٩٩٩) - جميعهــم - إلــى اللبس في مفهوم

التحفيـــز. فهو قد اســتدعى «فيضاً من التعريفات» (فوســكيت ولمبي Foskett and Lumby ٢٠٠٣، ص ٧٦) ولا يوجد «أي نموذج نظري شــامل أو مفرد يفسره» (ريتشيز Riches ١٩٩٤، ص ٢٢٤).

ويقــول ترنر Turner (١٩٩٢، ص ٢) إن «التحفيز ... ينطوي على الإثارة والتوجيه والمثابرة». ويشير هاندي Handy (١٩٩٣) إلى أهمية التحفيز بالنسبة للمديرين:

> إذا اســتطعنا فهــم الطرق التي يحفز الأفراد بها ومن ثــم التنبؤ بها، يمكن لنا التأثير بهــا بتغيير مكونات عملية التحفيز ... ومــن المؤكد أن الأعمال المبكرة عــن التحفيز اهتمت بالعثور على طرق يمكــن فيها «تحفيز» الفرد لوضع جهد وموهبة أكبر في خدمة صاحب العمل. (ص ٢٩-٣٠)

ويقسم هاندي Handy (١٩٩٣) نظريات التحفيز إلى ثلاث فئات:

١ - **نظريات الرضا:** الافتراض هنا هو أن العاملين الذين يشــعرون بالرضا هم أكثر إنتاجــاً، لكن هاندي Handy يقول إنه لا توجــد أدلة كثيرة تدعم هذا الافتراض، رغــم أن هناك احتمالاً أكبر في بقائهم في المنظمة. وتشــير إعلانات كثيرة عن الوظائــف إلــى «الرضا»، بما في ذلك حملة التوظيف التــي أطلقتها هيئة تدريب المدرسين الإنجليز في أوائل القرن الحادي والعشرين.

٢ - **نظريــات الحوافــز:** افتراض هذه النظريات مبني علــى مبدأ التعزيز، أي طريقة «الجزرة». فالأشخاص يعملون بجهد أكبر حين يتلقون مكافآت محددة أو تشجيعاً على الأداء الجيد. ويقول هاندي Handy (١٩٩٣، ص ٣٢) إن مداخل الحوافز قد تنجح إذا:

(١) رأي الفرد أن المكافأة الإضافية تستحق الجهد الإضافي.

(٢) كان من الممكن قياس الأداء وعزوه للفرد.

(٣) أراد الفرد هذا النوع المعين من المكافأة.

(٤) لن يتحول الأداء الزائد إلى مقياس جديد للحد الأدنى.

وتعزز نظرية الحوافز فكرة الأجر المرتبط بالأداء، كما سنرى لاحقاً.

٣ - **النظريــات الجوهريــة:** الافتراض هنا هو أن الأشــخاص يعملون على أفضل وجه إذا تلقوا مهمة تستحق الجهد وأتيح لهم الاستمرار بها. وتأتي المكافأة من الرضا

بالعمل ذاته. ويزعم فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣، ص ٧٨) أن «التدريس غني بالتحفيز الداخلي» لكنهما يضيفان أن «أعداداً كبيرة من المدرسين ليسوا راضين عن عملهم» (ص ٧٨). ومن المؤكد أن مشكلة استبقاء المدرسين في كثير من الدول توحي أن التحفيز الداخلي غير كاف ليقاوم البيروقراطية المفرطة المُشاهَدَة والعبء التدريسي الكبير والأجر المتدني والتطوير المهني غير الكافي. وفي إنجلترا يترك ٣٠ بالمائة من المدرسين الذين تأهلوا حديثاً المهنة خلال ثلاث سنوات، في حين يتركها ٢٠ بالمائة من المدرسين في الولايات المتحدة خلال الأعوام الثلاثة الأولى (بوش Bush ٢٠٠٢).

جميع هذه النظريات مبنية على افتراض أن التحفيز أساسي إذا كان الموظفون سيقومون بأداء جيد. ويتحفز الأشخاص بطرق مختلفة، ومعرفة ما يلائم بالنسبة لكل شخص يوفر إمكانية أداء معزز على المدى الطويل. وسيقدم الفصل السادس مناقشة أشمل لهذا الموضوع.

التطوير المهني:

يزعم فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣) أن «توفير الفرص للهيئة العاملة لكي تتطور هو الخطوة النهائية التي تكمل دائرة إدارة الأداء» (ص ٨٢). ويضيف بولام Bolam (٢٠٠٢، ص ١٠٣) أن «هناك قبولاً واسعاً بأن التطوير المهني أساسي لتطوير أداء المنظمة،» وهو يعرّفه بأنه:

- عملية مستمرة من النشاطات التربوية والتدريبية والتعلمية والمساندة.
- تحدث إما في مواقع خارجية أو مواقع العمل.
- ويشترك فيها المدرسون المحترفون والمدرسون الأوائل وغيرهم من قادة المدارس بنشاط مسبق.
- وتهدف بصورة أولية إلى تشجيع التعلم وتطوير معرفتهم ومهاراتهم وقيمهم المهنية.
- ولمساعدتهم في تقرير التغييرات ذات القيمة الكبيرة في تدريسهم وسلوكهم القيادي، وتطبيقها.
- بحيث يستطيعون تربية طلابهم بفاعلية أكبر.

- وبذلك يحققون توازناً متفقاً عليه بين احتياجات الفرد والمدرسة والأمة (بولام Bolam 2002).

والأهمية العالمية للتطور المهني واضحة من دراسة ٧٠٠ مدرس جديد في خمس دول أوروبية. وقد أشار ٢٥ بالمائة من الذين استجابوا إلى أهمية التطوير المهني لمدرسيهم (بولام Bolam ٢٠٠٢، ص ١٠٣ - ١٠٤).

ويعرض بوش Bush (٢٠٠٣) قضية التطوير المهني:

إن فكرة التدريس باعتبارها مهنة، وليس مجرد وظيفة، تعتمد على توفير فرص تطوير مهنية منظمة. وتحتاج المدارس وهيئات التربية المحلية لمساعدة المدرسين للوصول إلى فرص التطوير في كل مرحلة من مراحل مهنتهم. وهذا يمنح المدرسين إحساساً بالجهة التي يقصدونها، وهو من المكونات الأساسية للمدخل الطويل الأمد. ويجب أن يشتمل التطوير المهني على معرفة المقرر الدراسي وطرق التدريس ... ويجب أن يضمن [القادة] توافر فرص كثيرة للمدرسين للوصول إلى فرص التطوير المهني في كل مرحلة. (ص ٦)

ويمكن اعتبار التطوير المهني بعداً حيوياً في تحسين مهارات المدرسين المهنية. وهو جزء أساسي من التعلم على مدى الحياة، ومن المرجح أن يكون ذا فائدة للمدارس لسببين. أولاً، من المرجح أن يحسّن التطوير المهني التحفيز، الذي بدوره يوفر أساس استبقاء المدرسين (كوكبرن Cockburn ٢٠٠٠؛ أودلاند Odland ٢٠٠٢) وعلى الأقل إمكانية الأداء المعزز. ثانياً، يقدم هذا التطوير مساهمة مباشرة أيضاً في تطوير الأداء بطريقتين:

- إنه يوفر الدعم الأساسي للأداء الأفضل داخل الفصل، وذلك بتطوير معرفة المدرسين ومهاراتهم وتوسيعها.
- إنه يوفر فرصة الابتكار في عملهم المهني وإحداث «تحول» فيه، وذلك بتطوير ثقة المدرسين وتحفيزهم.

إدارة الأداء في مدارس جنوب إفريقيا:

يذكر ثرلو Thurlow (٢٠٠٣) أن الهموم الرئيسية للسياسة التربوية في جنوب إفريقيا تشمل «الأداء الضعيف والنتائج غير الوافية للتعليم المدرسي» (ص ٣٣).

وترتبط هاتان القضيتان بما وُصفَ بأنه غياب لـ «ثقافة التدريس والتعلم» في كثير من مدارس جنوب إفريقيا (بوش وأندرسون Bush and Anderson ٢٠٠٣).

إن الثقافة السائدة في مدارس جنوب إفريقيا تعكس البنية الاجتماعية الأوسع في حقبة ما بعد الفصل العنصري. فقد استبدلت عقود من العنصرية والظلم بالتزام صريح بالديمقراطية في جميع جوانب الحياة، بما فيها التربية (بوش وأندرسون Bush and Anderson ٢٠٠٣).

وقد كان من المحتم أن تؤثر سنوات الفصل العنصري على المدارس، وخاصة الموجودة منها في المدن والمناطق التابعة لها. فقد كان أحد «أسلحة» الأكثرية السوداء قيام الصغار بـ «الإضراب» والتظاهر ضد سياسات الحكومة البيضاء. كما أن نقابات المدرسين كانت جانباً هاماً من حركة التحرر، وكان يتكرر غياب المدرسين عن المدرسة للمشاركة في نشاطات الاحتجاج. وفي الفترة التي تلت الفصل العنصري مباشرة، كانت هناك صعوبة في الانتقال من النضال والاحتجاج إلى ثقافة التعلم. ويزعم بادات Badat (١٩٩٥، ص ١٤٣) أن «أزمة التربية السوداء - بما فيها ما أصبح معروفاً باسم الانهيار في ثقافة التعلم ... استمرت دون أن تخف حدتها».

ويلخص ثرلو Thurlow (٢٠٠٣، ص ٢٣) قضايا الأداء الرئيسية النابعة من هذا «الانهيار»:

١ - بصورة عامة يحتاج الأداء التنظيمي للمدارس، فيما يخص وظيفتيها الرئيسيتين (التدريس والتعلم)، إلى تحسين كبير.

٢ - الموارد الأساسية لتحسين أداء المدارس هي الأشخاص الذين يعملون فيها.

٣ - لا بد من إدارة التحسينات في أداء المدارس ومساهمات الأشخاص فيها.

إن الأداء الأفضل هو هدف رئيسي لنظام المدارس في جنوب إفريقيا مدعوم من أعلى مستوى سياسي:

> لم يبدأ تحويل النظام التربوي والتدريبي إلا مؤخراً. وهدفنا هو أن نُعَوِّض، ونحقق المساواة، ونفتح أبواب الفرص، ونفسح المجال لثقافة حقيقية قائمة على التعلم والتدريس كي تمد جذورها، ونسعى جاهدين وبصورة مستمرة دائماً لمستويات من الأداء أعلى فأعلى. (وزير التربية، كما استشهد به سميث Smith ١٩٩٧، ص ١٦٥)

وقد انعكست هذه المجموعة الطموحة من الأهداف في إنشاء الإدارة الوطنية لضمان الجودة التي كان جزء من القصد من إنشائها تطوير «نموذج مترابط لإدارة الجودة» (وزارة التربية ١٩٩٨، ص ٤٥). وكما يبين ثرلو Thurlow (٢٠٠٣، ص ٣٧) «لا بد من إرجاع مفاهيم الأداء إلى مفاهيم الجودة».

وقد أشرنا من قبل إلى أهمية البيئة في تقييم الأداء. وهذا أحد المكونات الهامة بالنسبة لمدارس جنوب إفريقيا:

> تواجه مديري المدارس في جنوب إفريقيا همومٌ في غاية الجدية حول أداء مدارسهم، وذلك بصورة عامة في ظروف في غاية الصعوبة. وهم بشكل محدد مهتمون بتشجيع أعلى مستويات الأداء الممكنة لكلياتهم، على الرغم من الموارد المحدودة بصورة بالغة، ومن انخفاض في المعنويات في مهنة التدريس واسع الانتشار وموثَّق. (ثرلو Thurlow ٢٠٠٣، ص ٤٢).

إدارة الأداء في إنجلترا وويلز:

أدى الاهتمام المتزايد بـ «الأداء» على مستوى السياسة - خاصة في إنجلترا وويلز - إلى إدخال عدة خطط رسمية لإدارة الأداء. ويشير جيننيجز ولوماس Jennings and Lomas (٢٠٠٣) إلى هذا على أنه «عملية رصد أداء الموظفين بطريقة موضوعية»، ويضيفان على أنه ينظر إليه كآلية تحكم. وقد أظهر مسحهما الذي شمل جميع مديري المدارس، وعددهم ٥٣، في المدارس الثانوية في جزء من إنجلترا (كنت الشرقية East Kent) استجابة إيجابية بصورة عامة إلى إدارة الأداء بالنسبة للمدرسين الأوائل، وهي نتيجة غير متوقعة:

> أُدخلت إدارة الأداء بدون عناء ولم ينظر إليها منذ ذلك الحين على أنها تهديد. (ص ٣٧٦)
>
> يتفق الجميع على أنه ليس هناك أي جدال حول الغرض من إدارة الأداء. (ص ٣٧٦)

هذا البحث ينطبق على مديري المدارس فقط، وليس على المدرسين، لكن المؤلفيْن يستنتجان أن «المرحلة الأولى كانت ناجحة عموماً، وتوجد أدلة من هذه الدراسة أن تغييراً في الثقافة يحدث ... ولا توجد سوى أدلة قليلة جداً مبنية على التجربة الحسية تدعم الانتقادات العامة لإدارة الأداء» (جيننيجز ولوماس Jennings and Lomas ٢٠٠٣، ص ٣٨٠).

وقد تفحَّص جيمس وكولبورن James and Colebourne (٢٠٠٤) طبيعة إدارة الأداء للهيئة العاملة في ٢٠ سلطة تربوية محلية في ويلز. ولاحظا أن الوضع المستهدف هو عامل أساسي في ١٣ من ١٥ سلطة محلية تطبق خطة في إدارة الأداء. وتشير أدلتهما إلى أن ربط الأهداف الفردية بخطط المؤسسة يسبب مشكلات، ليس أقل أسبابها أن «ربط النتائج بالأداء الفردي مضطرب جداً» (ص ٥٤). وقد طرح المسؤولون الذين قابلهم المؤلفان قضايا حول ملكية الخطط من قبل الهيئة العاملة. «التحدي هو التغلب على مقاومة الهيئة العاملة التي قد ترى أن [إدارة الأداء] هي مزيد من العمل الورقي» (ص ٥٧).

ويطور هذان المؤلفان نموذجاً لإدارة الأداء من أربعة أجزاء:

- لا إدارة للأداء (حرية العمل بلا تدخل).
- الخضوع للمساءلة: الأهداف واضحة لكن القدرة غير مطورة.
- التطوير: تركيز على تطوير الأداء، لكن الأهداف قد لا تكون موضوعة.
- إدارة الأداء: هادفة في تطوير الأهداف للأفراد وتطوير قدرتهم على إنجازها.

وتعطي البحوث المشار إليها هنا أدلة مختلطة عن فاعلية خطط إدارة الأداء الرسمية في التربية. فالمدرسون الأوائل في كِنْت رحبوا بها بصورة عامة، بينما الهيئات العاملة في السلطات التربوية المحلية في وِيلز شعرت بالقلق من أن تتحول إلى عمل بيروقراطي أكثر مما ينبغي. وهذه النتائج تؤكد رأي فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣) بأن إدارة الأداء لا توفر علاجاً عاماً لتطوير المدرسين وللتعامل مع الأداء الضعيف. «التحفيز والتطوير أمران شخصيان وفرديان إلى حد بعيد، ولن تنجح أية عملية رسمية في تحسين الأداء إن لم تؤخذ بالاعتبار فردية كل عضو في الهيئة العاملة» (ص ٨٥).

الأجر المرتبط بالأداء:

أشرنا في مكان سابق (ص ٢١) أن هاندي Handy (١٩٩٣) يضع نظريات «الحوافز» كنوع من ثلاثة أنواع رئيسية للتحفيز. هذه النظريات تفترض أن المكافآت الجوهرية مثل الأجر وظروف العمل وتدابير الإجازات تشكل دافعاً للأشخاص. والأجر المرتبط بالأداء مثال هام على تطبيق نظريات الحوافز.

ويُدْرِج فورمان Foreman (١٩٩٧) التحركات الرسمية نحو الأجر المرتبط بالأداء في بريطانيا في التسعينيات من القرن العشرين. فمنذ عام ١٩٩٥ كانت الهيئات المسيطرة على المدارس في إنجلترا قادرة على مكافأة الأداء الممتاز لكل من المدرسين ومديري المدارس. وهو يشك في قيمة هذه المكافأة، لكنه يتوقع استمرار الأجر المرتبط بالأداء:

لا يبدو أن الأجر المرتبط بالأداء يشكل دافعاً، ومن المؤكد أنه يمكن أن يخرب ثقافة المنظمة. فالمدرسون يستجيبون بصورة سلبية لإجراءات الحوافز التي يرونها خالية من المساواة، كما أن الاحتمال ضعيف في تخصيص أموال لهذا الهدف مع استمرار الضغط على ميزانيات المدارس والكليات. ولكن لا يبدو أن هناك شكاً كبيراً في أن القوة الدافعة لقياس الأداء الفردي ومكافأته ستستمر. (فورمان Foreman ١٩٩٧، ص ٢١٧)

ويستعرض برجس وآخرون .Burgess et al (٢٠٠١) خطة عتبة الأداء التي أدخلت في إنجلترا وويلز عام ٢٠٠٠. فقد كانت أجور المدرسين تاريخياً تتبع سلماً واحداً يشتمل على تسع علاوات أساسية. وحسب الخطة الجديدة يتأهل المدرسون الذين وصلوا إلى العلاوة التاسعة لاجتياز عتبة الأداء. فأداؤهم الشخصي يُقَيَّم حسب عوامل محددة، بما فيها التطوير المهني وتحصيل الطلبة. فإذا نجحوا يتلقون زيادة سنوية قدرها ألفا جنيه وينتقلون إلى سلم رواتب جديد أعلى. ويشير إنجفارجسون Ingvargson (٢٠٠١، ص ١٧٠) إلى أن هذا مماثل عملياً للتجربة الأسترالية.

ويلخص برجس وآخرون .Burgess et al (٢٠٠١) نتائج بحث واسع النطاق تولاه راج وآخرون .Wragg et al (٢٠٠١). وهم يشيرون إلى أن ٨٨ بالمائة من المدرسين المؤهلين تقدموا بطلب الدفعة الإضافية وأن ٩٧ بالمائة من هؤلاء حصلوا عليها. ومن الأهمية بمكان أن ٧٥ بالمائة من مديري المدارس يذكرون أن التقييم لم يحدث أي فرق كبير أو أي فرق على الإطلاق بالنسبة لما يقوم به المدرسون. ويستنتج برجس وآخرون .Burgess et al (٢٠٠١) أن الخطة:

طبقت أكثر كزيادة عامة في الرواتب لجميع المدرسين (تقريباً) عند الموضع المؤهِّل في السلم ... وإذا استمرت الخطة في إعطاء جميع أعضاء الهيئة العاملة المؤهلين تقريباً زيادة في الراتب، فلن نتوقع تأثيراً كبيراً على الجهود، إذ إن المدرسين سيتوقعون الحصول على الزيادة بغض النظر عما إذا كانوا قد زادوا من جهودهم. (ص ٢٧)

ويتحدث موريـس وفاريل Morris and Farrell (٢٠٠٤) عـن بحثهما الذي تناول ٤٩ مدرسة ابتدائية وثانوية في ويلز. فقد قاما بمسح شمل ١١٢٥ مدرساً مع نسبة استجابة مخيبة للآمال بلغت ٢٩,٣ بالمائة. ومن المستجيبين ٧٩,٦ بالمائة يوافقون على أن الأجور يجب أن تولي اعتباراً أكبر للمهام المختلفة التي يقوم المدرسون بها، ولكن ٦٥,٤ بالمائة لا يوافقون على مبدأ الأجر المرتبط بالأداء. والإجابات المحددة على أسئلة ذات صلة تؤكد عداء المدرسين لهذه الفكرة (انظر الجدول ٢ - ١).

الجدول ٢ - ١ آراء المدرسين حول مبدأ ربط الأجور بالأداء

اقتراح الأجر المرتبط بالأداء	درجة عدم الموافقة
تطبيق الأجر المرتبط بالأداء سيؤدي إلى زيادة تحفيز المدرسين	٪٨٠,٦٪
سيكون لتطبيق الأجر المرتبط بالأداء تأثير إيجابي على التوظيف	٪٨٣,٠٪
سيكون لتطبيق الأجر المرتبط بالأداء تأثير إيجابي على استبقاء المدرسين	٪٨٣,٩٪
ستكون نتيجة الأجر المرتبط بالأداء تدريساً أفضل وأكثر تأثيراً	٪٧٧,٢٪
سينتج عن الأجر المرتبط بالأداء تحسن في تعلم التلاميذ	٪٧٣,١٪

المصدر: مأخوذ من موريس وفاريل Morris and Farrell ٢٠٠٤، ص ٩٠.

ورغم هذه الآراء السلبية، فقد تقدم معظم المستجيبين لموريس وفاريل Morris and Farrell (٢٠٠٤) بطلبات لاجتياز العتبة. ومعظمهم قام بذلك لأسباب مالية أو لسبب مرتبط بالناحية المالية وهو أنهم «قاموا بعمل جيد لكنهم لم يحصلوا على أجر كاف» (ص ٩٦). ويستنتج المؤلفان أن «الرضوخ المستسلم» يميز استجابات المدرسين. «لِمَ أرفض ألفي جنيه في السنة لمجرد المبدأ؟ فمن الواضح أن امتناعي عن التقدم بطلب لن يغير ما يحدث على أية حال» (ص ٩٧).

خاتمة: تحسين الأداء:

يتضح من البحوث المستعرضة في هذا الفصل أن خطط «الحوافز» - مثل الأجر المرتبط بالأداء - لا يحتمل أن يكون لها تأثير كبير على أداء المدرسين أو نتائج التلاميذ. وهذا يؤكد النظرة المتبناة على نطاق واسع بأن العوامل الخارجية لا تسهم

بشكل ذي أهمية في تحفيز الهيئة العاملة في التربية. بل إن المدرسين يجدون تحفيزاً في العوامل الداخلية مثل الإيثار والارتباط بالمدرسة وبزملائهم والنمو الشخصي (تومسون Thompson ٢٠٠٠).

ورغم هذه الأدلة يبقى أداء الهيئة العاملة قضية هامة في التربية وفي أماكن أخرى. ويقول دركر Drucker (١٩٨٨، ص ٣٦١) إن «تركيز المنظمة يجب أن يكون على الأداء. وأول مطلب لروح الأداء هو معايير أداء عالية للمجموعة وكذلك للفرد». والتحدي الذي يواجه القادة التربويين هو الحصول على الأداء الأمثل من جميع أعضاء الهيئة العاملة.

والقيادة التحويلية (ص ١٩) توفر إمكانية زيادة الالتزام بأهداف المنظمة ودفع أعضاء الهيئة العاملة إلى أفضل أداء ممكن لهم من أجل تلاميذهم وزملائهم. والنموذج البديل، وهو القيادة التبادلية، لا يوفر سوى مكافآت خارجية من غير المرجح أن تولد تحسيناً طويل الأمد. وإذا كانت «إدارة الأداء تجلب توترات وتعقيدات ونظرة شاكة ساخرة خاصة بها» (جليسون وهزباندز Gleason and Husbands ٢٠٠٣، ص ٥٠٩)، فلا بد للقادة من العثور على طرق أخرى لإلهام زملائهم لإنجاز أفضل ما يستطيعونه. وهذا يتطلب مدخلاً قائماً على الاحتياجات والتطلعات الفردية لجميع الهيئة العاملة.

الإرشاد والتوجيه:

ذكرنا من قبل (ص ٢٧) أهمية التطوير المهني للمدرسين. ومن البديهي أن التدريب السابق للخدمة مهما كان فعالاً غير كاف لمهنة قد تستمر أربعين عاماً. ومواكبة المستجدات في المهنة أساسي للمدرسين والهيئة المساندة. ومن المرجح أن يتضمن هذا تحسين معرفة كلا المحتوى وأصول التدريس. ويجب أن يتضمن تطوير القيادة أيضاً إدراكاً للوعي المتزايد للقيادة الموزعة في المدارس والكليات.

ويوفر التطوير المهني وضعاً لقادة المدارس يعتبر الجميع فيه رابحاً باعتباره يلبي حاجات الفرد في تطوير مساره المهني، بينما يسهم في تحسين المدرسة وتشجيع استبقاء الهيئة العاملة. وهناك عدة أنماط من التطوير المهني وجميعها يمكن أن تساعد في أوقات مختلفة وفي ظروف معينة. لكن المدخل الذي يركز على الأفراد يوحي أن الدعم الشخصي مثل الذي يوفره الحث والإرشاد والتوجيه الفعال يكون على الأرجح أكثر المداخل نجاحاً. وستولى هذه العمليات دراسة تفصيلية في الفصول

اللاحقة، لكن يرجح أن يكون لتأثيرها الجماعي أهمية كبيرة في تشجيع الأداء الجيد فـــي جميع المراحل المهنية. وجميع صيغ التطوير المهني هذه تعتمد على قوة العلاقات بين الأشـــخاص، وتوافُر المرشدين والموجهين المناسبين، والأولوية المعطاة لهذه المداخل مـــن قبل القادة والمديرين. ويشـــير كولمـــان Coleman (١٩٩٧، ص ١٦٧) إلى أن «من المحتمل العثور على الممارسة الجيدة فيما يتعلق بتقليد المنصب والإرشاد في المدارس، مع الالتزام القوي بتطوير الهيئة العاملة». وبالنسبة لسبيندلر وبيوت Spindler and Biott (٢٠٠٠) تكمن الممارسة الجيدة في تطوير «شعور بالانتماء» وليس في «مجموعة عامة من المعايير أو القدرات» (ص ٢٨٣).

التمكين:

تُدْعَم إدارة الأداء بافتراضات «من الأعلى إلى الأسفل» مع تقيد المدارس والكليات بخطــط في التقييـــم وتحديد الأهداف مفروضة من الخارج. كمـــا أنها تفترض آلية تحكم تطلق الأحكام فيها على أساس تسلسل هرمي في جوهره. وهناك مدخل بديل هـــو تمكين الهيئـــة العاملة بإتاحة قدر كبير من الاســـتقلال الذاتي لها. ويرى كراوثر وآخرون Crowther et al. (٢٠٠٢) أمراً محورياً في «المنظمة المتعلمة»:

> لأن النظـــرة إلى التمكـــين كانت منذ عدة عقود تعطيه أهميـــة بالغة في تكوين منظمـــة متعلمة، فبالتالي لا بد للمديرين الذين يريدون رؤية مدارســـهم تتطور كمنظمات متعلمة من تمكين مدرسيهم بطرق ذات معنى. وعملياً عليهم معرفة كيف ومتى يتراجعون عن أدوارهم القيادية، وفي قيامهم بذلك يشجعون زملاءهم من المدرسين على التقدم إلى الأمام. (ص ٥٩)

كمـــا أن مويجـــس وهاريـــس Muijs and Harris (٢٠٠٣) ينـاديـــان أيضاً بتمكين المدرســـين ويضيفان أن «نوعية القيادة تلعب دوراً في تحديد تحفيز المدرســـين» (ص ٤٣٧). ويساعد التمكين أعضاء الهيئة العاملة على اكتساب الثقة والشعور بأن التغيير فـــي أيديهـــم. فحيث يوجد في منظمة مـــا الكثير من القادة، توجـــد مصادر متعددة للابتكار واحتمال أكبر لتحســـين أداء الأفراد والفرق، مما يؤدي إلى تحسين المدارس. إن الإيحـــاء بأفضـــل أداء أمر حيوي، لكن أفضل احتمـــال لتحقيق ذلك هو من خلال إدارة الأفـــراد إدارة حساســـة. فـــلا يوجد فصل بين الأشـــخاص والأداء. والاهتمام بالأفراد وتطويرهم هما أفضل طريقتين لضمان الحصول على تحسينات كبيرة وقابلة للديمومة في الأداء.

المراجع:

Badat, S. (1995), 'Educational politics in the transition period', Comparative Education, 31 (2), 141-159.

Betts, A. (1994), A Focus for Human Resource Management, Mendip Paper 069, Blag-don, Staff College.

Bolam, R. (2002), 'Professional development and professionalism', in Bush, T. and Bell, L. (eds), The Principles and Practice of Educational Management, London, Paul Chapman Publishing.

Bolam, R., Dunning, G. and Karstanje, P. (2000), New Heads in the New Europe, Mun-ster/New York, Waxmann.

Briggs, A. (2003), 'Finding the balance: exploring the organic and mechanical dimensions of middle manager roles in English further education colleges', Educational Management and Administration, 31 (4), 421-436.

Burgess, S., Croxson, B., Gregg, P. and Propper, C. (2001), The Intricacies of the Relationship between Pay and Performance for Teachers: Do Teachers Respond to Performance Related Pay Schemes? Bristol, CMPO.

Bush, T. (2002), Teacher retention: research evidence, paper prepared for the Education and Lifelong Learning Scrutiny Panel, London Borough of Greenwich, November.

Bush, T. (2003), Theories of Educational Leadership and Management, Third Edition, London, Sage.

Bush, T. and Anderson, L. (2003), 'Organisational culture', in Thurlow, M., Bush, T. and Coleman, M. (eds), Leadership and Management in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Cockburn, A. (2000), 'Elementary teachers' needs: issue of retention and recruitment', Teaching and Teacher Education, 16 (2), 223-238.

Coleman, M. (1997), 'Managing induction and mentoring', in Bush, T. and Mid-dlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Crowther, E, Kaagan, S., Ferguson, M. and Hann, L. (2002), Developing Teacher Leaders, Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Department of Education (1998), Annual Report of the Department of Education: 1998, Pretoria, Department of Education.

Drucker, P. (1988), Management, Oxford, Heinemann.

Elliott, G. and Hall, V. (1994), 'FE Inc – business orientation in further education and the introduction of human resource management', School Organisation, 14 (1), 3-10.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (1997), 'The impact of the manager on learning in the workplace', paper given to the BERA Conference, York, September.

Fitz-Gibbon, C. (1996), 'Judgements must be credible and fair', Times Educational Supplement, 29 March, 21.

Foreman, K. (1997), 'Managing individual performance', in Bush, T. and Middle-wood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Foskett, N. and Lumby, J. (2003), Leading and Managing Education: International Dimensions, London, Paul Chapman Publishing.

Gleeson, D. and Husbands, C. (2003), 'Modernising schooling through performance management: a critical appraisal', Journal of Education Policy, 18 (5), 499-511.

Gunter, H. (2001), Leaders and Leadership in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Hall, R. and Rowland, C. (1999), 'Teaching managers how to learn: the changing role of management educators', paper presented at the 28th Annual SCUTREA Conference, University of Exeter, July.

Handy, C. (1993), Understanding Organisations, London, Penguin.

Ingvarson, L. (2001), 'Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach, London, RoutledgeFalmer.

James, C. and Colebourne, D. (2004), 'Managing the performance of staff in LEAs in Wales: practice, problems and possibilities', Educational Management, Administration and Leadership, 32 (1), 45-66.

Jennings, K. and Lomas, L. (2003), 'Implementing performance management for headteachers in English secondary schools: a case study', Educational Management and Administration, 31 (4), 369-384.

Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1999), Changing Leadership for Changing Times, Buckingham, Open University Press.

Lumby, J. (2001), Managing Further Education: Learning Enterprise, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. and Lumby, J. (1998), Human Resource Management in Schools and Colleges, London, Paul Chapman Publishing.

Miller, T. W. and Miller, J. M. (2001), 'Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020', International Journal of Leadership in Education, 4 (2), 181-189.

Morris, J. and Farrell, C. (2004), 'Resigned compliance: teacher attitudes towards PRP in schools', Educational Management, Administration and Leadership, 32 (1), 81-104.

Muijs, D. and Harris, A. (2003), 'Teacher leadership – improvement through empowerment? An overview of the literature', Educational Management and Administration, 31 (4), 437-448.

Odland, J. (2002), 'Professional development schools: partnerships that work', Childhood Education, 78 (3), 160-162.

Office for Standards in Education (Ofsted) (2003), Framework 2003 – Inspecting Schools, London, Ofsted.

Riches, C. (1994), 'Motivation', in Bush, T. and West-Burnham, J. (eds), The Principles of Educational Management, Harlow, Longman.

Riches, C. (1997), 'Managing for people and performance', in Bush, T. and Middle-wood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Smith, W. (1997), 'School performance, change and education management', in Smith, W., Thurlow, M. and Foster, W. (eds), Supporting Education in South Africa: International Perspectives, Vol. 1, Montreal and Pretoria, Canada-South African Education Management Programme.

Spindler, J. and Biott, C. (2000), 'Target setting in the induction of newly qualified teachers: emerging colleagueship in a context of performance management', Educational Research, 42 (3), 275-285.

Thompson, M. (2000), 'Performance management: new wine in old bottles?', Professional Development Today, 3, 9-19.

Thurlow, M. (2003), 'Managing people and performance', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, E. (eds), Managing Human Resources in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Turner, C. (1992), Motivating Staff, Mendip Paper 033, Blagdon, Staff College.

Wragg, E., Haynes, G., Wragg, C. and Chamberlin, R. (2001), Performance Related Pay: The Views and Experiences of 1000 Primary and Secondary Head Teachers, Exeter, University of Exeter.

Yariv, E. (2004), 'Challenging teachers: what difficulties do they pose for their principals?', Educational Management, Administration and Leadership, 32 (2), 149-170.

٣

أهمية الهيئة المساندة في المدارس والكليات

مقدمة:

على الرغم من أن تركيز القيادة والإدارة الفعالتين في المدارس والكليات كان دائماً وسيبقى منصباً على المدرسين، باعتبارهم في قلب الغرض المحوري للمنظمات في نشر التعلم، فقد تزايدت إلى حد كبير البحوث والأدبيات التي تعالج الهيئة الأخرى العاملة فيها. وعلى الرغم من أن أهمية أمناء الصندوق وأمناء السر وأمناء المكتبات والحراس والفراشين كانت موضع اعتراف باستمرار، إلا أنه لا يوجد سوى القليل من الأدبيات التي تعود إلى ما قبل عام ١٩٩٠، وقد برز في بعض الدول منذ التسعينيات من القرن العشرين اهتمام خاص بالأشخاص الذين يقدمون دعماً مباشراً للمدرسين. وهذا الاهتمام والنظرة المدققة ليسا بأية حال عامّين، ويبدو أنهما يتعلقان إلى حد كبير بالثقافة السائدة في كل دولة. وتنزع الولايات المتحدة إلى استعمال تعبير «مساندي المهنيين» للإشارة إلى الموظفين غير المدرسين، ويشير كيري وكيري Kerry and Kerry (٢٠٠٣، ص ٧١) إلى قائمة وضعتها ولاية كانساس بالمهام التي يؤديها هؤلاء الموظفون تعود إلى عام ١٩٧٧. وفي الكثير من الدول النامية، موضوعُ المدرسين غير المؤهلين أشدُّ إلحاحاً إلى حد كبير من أدوار الهيئة العاملة الأخرى (انظر على سبيل المثال ميدلوود Middlewood ٢٠٠٣ بالنسبة لجنوب أفريقيا، ودالين ورَست Dalin and Rust ١٩٩٤ بالنسبة لكولومبيا وإثيوبيا وبنجلاديش). والأدبيات الخاصة بالقائمين بأدوار مساندة للمدرسين محدودة جداً في دول كثيرة، وفي دول أخرى هؤلاء الموظفون غير موجودين أصلاً.

لقد أصبحت الهيئة المساندة في المدارس بصورة خاصة قضية هامة في المملكة المتحدة لسببين رئيسيين. الأول هو التقدير المتزايد للحاجة إلى الاعتراف بمهارات جميع الموظفين واستخدامها لدعم التركيز المتزايد على التعلم. والثاني هو أنه منذ الحركة في اتجاه الحكم الذاتي، وخاصة التفويض بمسؤولية الميزانية، أصبحت المدارس على وعي أكبر بكثير بالفاعلية مقابل التكلفة. وفي أول بحث في هذا المجال، وجد مورتيمور وآخرون .Mortimore et al (١٩٩٤) الكثير من الاستخدام المبتكر لما

أطلقوا عليه اسم «الهيئة المشاركة،» معظمه متأصل في الرغبة في تحقيق قيمة مقابل المال المنفق.

يفحص هذا الفصل من هم أعضاء الهيئة المساندة وقضايا القيادة والإدارة المتعلقة بفعاليتهم، مع نظرة إلى كلا الجانبين التشغيلي والإستراتيجي. ومن المهم عند التركيز على هذه الهيئة تركيزاً محدداً أن نتذكر أن معظم القضايا الخاصة بقيادة الأشخاص وإدارتهم في الفصول الأخرى من هذا الكتاب تنطبق بدرجة مساوية على أعضاء الهيئة المساندة.

إن الثقافة في المدارس البريطانية التي بموجبها يتوقع من المدارس أن تتعامل مع الطفل بأكمله تعني بصورة لا مهرب منها أن دور المدرس تطور إلى دور مسؤول – على الأقل بشكل جماعي – عن جميع جوانب تطور التلاميذ، وليس فقط عن التعلم في الفصل. وقد أضفت زيادة أعباء المدرسين – التي هي في الوقت نفسه مطلب للتركيز المتزايد على إنجاز التلاميذ في التعلم – مزيداً من التركيز على الحاجة إلى تطوير أدوار الأشخاص الذين يستطيعون:

- مساندة المدرس بصورة مباشرة في المساعدة على تعلم التلاميذ.
- تولي بعض المهام التي يقوم المدرسون بها والتي لا تتطلب مهاراتهم المهنية، مما يتيح للمدرسين التركيز على المزيد من التدريس.

وينعكس التشوش حول هذين الغرضين الأساسيين في وفرة المصطلحات التي تطورت في التسعينيات من القرن العشرين لوصف الأدوار المختلفة للهيئة المساندة. فقد حدد كليتون Clayton (١٩٩٣) سبعة مصطلحات مختلفة تطلق على المساعدين العاملين مع المدرسين في الفصل! وبحلول عام ١٩٩٩، اقترح آدامسون Adamson أن «المساعد التعليمي» أصبح المصطلح المقبول على أوسع نطاق في مدارس إنجلترا، في حين أن بحث ويلسون وآخرون .Wilson et al (٢٠٠٣) يؤكد أنه تم تبني مصطلح «مساعد الفصل» في أسكتلندا. ولكن الأكثر أهمية في تطور هذا الدور هو أن معايير حرفية وطنية عامة وضعت بحلول عام ٢٠٠١ «لجميع أعضاء الهيئة العاملة في إنجلترا وأسكتلندا وويلز وأيرلندا الشمالية، الذين يعملون مع المدرسين لمساندة عملية التعلم في المدارس الابتدائية والثانوية ومدارس التعليم الخاص» (منظمة التدريب الوطنية للحكومات المحلية LGNTO ٢٠٠١). وكان الاعتراف الرسمي النهائي هو اقتراح حكومة المملكة المتحدة (إدارة التربية والمهارات DfES ٢٠٠٢) أنه اعتباراً من

أيلول (سبتمبر) ٢٠٠٣، لن يطلب من المدرسين القيام بعدد من المهام الإدارية (مثل تصوير النُسَخ واستمارات دخول الامتحانات والمعروضات وتصنيف المصادر، الخ). وهذا يتطلب زيادة أعضاء الهيئة المساندة من ٢١٦٠٠٠ إلى ٢٦٦٠٠٠. وهكذا فمن الواضح أن أهمية هؤلاء الأعضاء تزداد وستستمر في الزيادة. ويزيد من التخبط الاقتراح الإضافي بأن يتولى المساعدون ذوو التدريب الإشراف على الفصول في بعض المناسبات، وهذا - وربما كان ذلك أمراً محتوماً - أدى إلى ردود فعل منقسمة من قبل نقابات المدرسين.

وبسبب الوضع المعقد الذي ورد وصفه أعلاه، فإن أكثر الأدبيات تداولاً تركز على الجوانب التشغيلية من إدارة الهيئة المساندة وليس على نظرة إستراتيجية لما هو الأفضل لخدمة مصالح تعلم التلاميذ، وبالتالي الطريقة الأفضل لقيادة أعضاء هذه الهيئة وإدارتهم. وقد ركزت معظم البحوث على ما يقوم به المساعدون فعلياً (مثال على ذلك مويلز وستشتسكي Moyles and Suschitsky ١٩٩٧، وويلسون وآخرون Wilson et al. ٢٠٠٣). ومن المناسب الآن محاولة وصف الأنواع المختلفة من أعضاء الهيئات المساندة في المدارس، وتحديد بعض قضايا قيادتهم وإدارتهم، واقتراح مبادئ للممارسة الفعالة في هذه القيادة والإدارة.

من هم أعضاء الهيئة المساندة؟

تساعدنا التصنيفات أكثر ما تساعدنا حين تكون على أساس المهمات والأغراض، خاصة أن الكثير من المهمات التي تصنف رسمياً ضمن أدوار مختلفة ينجزها عملياً الأشخاص أنفسهم. فمن الشائع تماماً أن يكون للشخص عقدا توظيف مختلفين مع المدرسة نفسها، أحدهما بصفة منظف والآخر بصفة مشرف عند الظهيرة. وبقصر القائمة على الأشخاص المستخدمين بشكل منتظم، فهي تشمل:

١ - القائمين بأعمال كتابية أو إدارية أو أعمال استقبال - عادة في مكاتب.

٢ - القائمين بتحضير موارد مختلفة الأنواع وتطويرها وصيانتها - مثلاً الفنيون وأمناء المكتبات ومساعدو نسخ الأشكال والرسوم.

٣ - القائمين بصيانة المباني المدرسية - الحراس والمنظفون، الخ.

٤ - المسؤولين عن التلاميذ أثناء الفترات بين الدروس الرسمية - عادة الذين يشرفون وقت الغداء أو عند الظهيرة.

٥ – الذين يساعدون المدرسين بإعفائهم من المهام الإدارية أو البدنية المختلفة أو الأعمال الروتينية.

٦ – الذين يعملون مباشرة مع التلاميذ – بالاشتراك مع المدرسين – في تطوير ما يتعلمونه. وهذا يشمل الذين يساندون التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وكذلك التلاميذ ذوو المشكلات السلوكية، باعتبار أن هذا في جوهره قضية من قضايا التعلم أيضاً.

٧ – الذين يتولون مسؤولية إدارية مالية وتجارية، مثل أمناء الصندوق أو مديري الأعمال.

والمفترض النظر إلى المنتمين إلى البند الأخير على أنهم – لأغراض هذا الفصل – في تصنيف مختلف عن الآخرين، باعتبار أن من يشغلون هذه الوظائف في الثانويات والكليات هم في كثير من الأحيان أشخاص ذوو مؤهلات مهنية، ومن الشائع الآن أن يكون أمناء الصندوق ومديرو الأعمال أعضاء في فريق قيادة المدرسة أو الكلية. لذلك تتم الإشارة إليهم في أمكنة أخرى من هذا الكتاب، بما في ذلك الفصل الخاص بالفرق.

وأي تصنيف للهيئة المساندة لا يسلط الأضواء على السلسلة الواسعة من الأشخاص الموظفين في المدرسة أو الكلية فقط، بل إنه يساعد أيضاً على تأكيد الحاجة لتطبيق المبادئ الأساسية في القيادة والإدارة على جميع الأشخاص العاملين في المنظمة. ورغم أن معظم الأدبيات تركز على المدارس، فإن أدوار الموظفين غير المحاضرين في كليات التعليم اللاحق قد تطورت أيضاً منذ أن طبقت مرونة أكبر في التمويل. وقد لاحظ كدني وبراونلو Kedney and Brownlow (١٩٩٤، ص ١٢) أن هذه الأدوار تصبح:

- أكثر مرونة.
- ذات مشاركة مباشرة أكبر في دعم الطلاب.
- أكثر احتمالاً في أن تقدم الإرشاد والدعم.
- أكثر ترجيحاً في أن تهتم اهتماماً مباشراً بالتدريس والإشراف والتصميم.

وفي وقت لاحق، لاحظ سيمكنز ولمبي Simkins and Lumby (٢٠٠١، ص ١٩) في إشارة أخرى إلى كليات التعليم اللاحق أن «التمييز بين أدوار الهيئة الأكاديمية والهيئة العاملة الأخرى ربما أخذ أيضاً يفقد وضوحه».

ومـن أجل تطبيق المبادئ الأساسـية، نحتـاج أولاً لتحديد بعـض القضايا الأكثر أهمية.

قضايا تخص قيادة الهيئة المساندة وإدارتها:

١- من الذي يجب أن يقود الهيئة المساندة ويديرها؟

يمكن القول إنه مع التنوع الموجود في الأدوار في القائمة أعلاه، هناك خطر وجود عـدد مفرط مـن المديرين، لكن من المهم أن تكون المسـؤولية واضحة في أية منظمة. ويسـأل ميدلـوود Middlewood (١٩٩٧، ص ١٨٨) – وهـو يكتب عـن تطور الهيئة العاملة – ما إذا كانت الحاجة إلى فني علمي على سـبيل المثال، يمكن تلبيتها باعتبار ذلك الشـخص عضواً من فريق قسم العلوم أو عضواً في الهيئة المساندة في المدرسة. والإجابة المعقولة هي أن كليهما جوهري لكن هناك توتر كامن في هذا الوضع بالنسبة للفنيين ومديريهم.

ويمكـن النظر إلى كل من فئات الهيئة المسـاندة المدرجة أعـلاه على أنها فريق، لكن يختلف القادة والمديرون المخصصون لها. في معظم المؤسسـات، يوجد مدير مكتب يقود الفريق الكتابي/الإداري ويكون للهيئة العاملة في المباني رئيس للمباني أو ما يعادله لقيادة ذلـك الفريق. لكن هذا الوضع لا ينطبق عادة على مشـرفي الظهيـرة، وكذلك يخضع الفنيون عادة لإدارة مدرس مسؤول عن حقل المنهج ذي العلاقة. ويخضع معظم مساعدي دعم التعلم الذين يدعمون التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة لقيادة رئيس دعم التعلم في المدرسـة أو الكلية (وهو أحد كبار المدرسـين أو المحاضريـن) أو – في حالة المدارس الأصغر حجماً – لقيادة المدرس الذي ينسق الاحتياجات التربوية الخاصة.

ولدى الكثير من المدارس والكليات عضو من فريق القيادة يضطلع بالمسؤولية العامة عن الهيئة المساندة. ومع تطور المسـاعدين التعليميين والمساعدين التعليميين الأعلى مستوى، قد يتولى هذه المسـؤولية القائد الذي لديه تعليمات ومعلومات عن التدريس والتعلم. لكن كرتيس Curtis (٢٠٠٢، ص ٥) يصف كيف أنه في إحدى المدارس أنشئ قسم محدد للهيئة المساندة:

ولد قسم الهيئة المساندة في مدرسة تشرتشداون برئاسة مدير الأعمال. وتساوى الفنيون وموظفو إدارة موقع المدرسة ومشرفو وقت الغداء وأعضاء هيئة السكرتارية وأمينة المكتبة وموظف الاستقبال وموظفو توفير الطعام والمنظفون في وضعهم مع المدرسين. فهم الآن يعقدون اجتماعات قسم ولهم رئيس قسم يمكن لهم اللجوء إليه.

ويختلف هذا القسم عن الأقسام التدريسية في أن حجمه (٨٠ شخصاً) يعادل تقريباً حجم الهيئة التدريسية بأكملها، ولذلك فإن عدداً من إجراءاته مختلف بالضرورة، مثلاً عمليات تحديد الاحتياجات التدريبية ومقابلات إدارة الأداء. ويبدو أن إحدى المزايا الأساسية لهذا القسم هي المركز والقيمة اللذين يوفرهما وجود أعضاء الهيئة المساندة، والوسيلة التي يوفرها لتمثيل آراء الهيئة المساندة والتعامل معها.

٢- التدريب والتطوير:

يمكن النظر إلى جميع أعضاء الهيئة العاملة في مدرسة أو كلية على أنهم مخولون لتلقي التدريب، ولكن في حين أن تدريب المدرسين وتطويرهم قد ولّدا مجموعة كاملة من الأدبيات الخاصة بهما، بما في ذلك المجلات المتخصصة ذات العلاقة، فإن تدريب مجموعات معينة من الهيئة المساندة أقل انتشاراً. وقد لاحظ نيلر Naylor (١٩٩٩) أن تدريب السلطة التربوية المحلية الذي وصفه لمشرفي فترة الغداء نادر لتلك الهيئات، وربما لا يتجاوز مدرسة واحدة من ٢٠ مدرسة يُقَدَّر أنها توفر لهم تدريباً من أي نوع، بغض النظر عن نوعيته.

والافتقار إلى التدريب لا يعوق فرصة أعضاء الهيئة المساندة لتطوير مهاراتهم في مجالات يستطيعون فيها تقديم إسهام للمنظمة فحسب، بل هو يشير أيضاً إلى التقليل من قيمتهم وقيمة ما يقومون به. فعدم تقديم أي تدريب قد يوحي أن هذا عمل يمكن لأي شخص القيام به. وفي الواقع، يجسد دور مشرفي فترة الغداء جانبي عمل المساندة المشار إليهما في مكان سابق. أولاً هم يعفون المدرسين من المهمة المرهقة المتمثلة في الإشراف على التلاميذ أو الطلاب بين الدروس الرسمية، وثانياً هم يدعمون تعلم التلاميذ في أن السلوك الأكثر انتظاماً أو الارتخاء الأكثر انتظاماً بين الدروس له تأثيره على السلوك، وبالتالي على التعلم، في الدروس التي تلي الفسحة (فِنَر Fenner ١٩٩٨).

لذلك فإن هَمَّ القادة والمديرين هو التأكد من توفر التدريب الفعال والمناسب لأعضاء الهيئة المسـانـدة من جميع الأنواع بطريقة مُثْرِيَة كما يصفها ستول وآخرون .Stoll et al (٢٠٠٣، ص ١٢٦): «أشـركوهم بتدريبهم لأداء أدوار تحسّـن المدرسة وتبني كفاءتهم الشخصية وتستخدم مهاراتهم ...».

وكما تبين فصول أخرى في هذا الكتاب، فإن أهمية التدريب والتطوير تكمن أيضاً في أنه يسـهم في «التعلم الجماعي» (سـتول وآخرون .Stoll et al ٢٠٠٣، ص ١٤٠) للمنظمـة. فقد يكون لدى أولئك الذين يقومون بأدوار مسـاندة إمكانية الوصول إلى جوانب من ثقافة المنظمة تحتاج إلى استكشـاف وتطوير. واستخدام إمكانية الوصول هـذه قد يكون له قيمة عملية للقادة الذين يرغبـون في دفع المنظمة ككل إلى الأمام. وقد وصف ميدلوود Middlewood (١٩٩٩) كيف أن جون John وهو مساعد في دعم التعليم في مدرسة تعليم خاص سجل في دورة داخل المنظمة مخصصة للهيئة العاملة والتـزم بجزء من بحث ضمن المنظمة عن سـلوك التلاميذ بين الدروس، كانت نتيجته أن أعادت المدرسـة فحص ممارسـتها في هذا المجال بأكملها. فقد كان بإمكان جون John مراقبة التلاميذ بصورة غير متوفرة للمدرسين، وتمكن لذلك من اكتساب بصيرة نافـذة إضافية. ومن الواضح أن تدريب أعضاء الهيئة المسـاندة تدريباً أكثر انتظاماً وعلاقةً بالعمل وثباتاً يكسـب المنظمة فوائد إضافية. وحالات الدراسـة التي أجراها ريـال وجـودارد Ryall and Goddard (٢٠٠٣) حول تدريب مسـاعدي فترة الظهيرة والمسـاعدين التعليميين المتخصصين أدت في كلتا الحالتين إلى استنتاج أن «الاستثمار في تدريب أعضاء الهيئة المساندة مثمر للأفراد والمنظمة ... وعلى المدرسة أن تفكر في المضامـين النابعة من التدريب وتعديل بنيتهـا وإجراءاتها للتوصل إلى أفضل الفوائد. وهذا استثمار يستحق تماماً التكلفة» (ص ٧٨).

٣- بنية المسار المهني وتطوره:

بينت دراسـات مختلفـة (مورتيمـور وآخـرون .Mortimore et al ١٩٩٤؛ فاريل وآخرون .Farrel et al ١٩٩٩؛ ويلسـون وآخرون .Wilson et al ٢٠٠٣) أن مسـتويات الأجور بالنسـبة لأعضاء الهيئة المسـاندة في الفصول منخفضـة، والكثير من العقود مؤقت، ولا توجد بنية للمسـار المهني. وهذا يعني – بشكل يثير السخرية – أن الذين يتلقون التدريب يمكن أن يصبحوا من أكثر الناس إحباطاً إذا لم تُوَفَّر لهم فرص تطور يسـتخدمون فيها الفوائد المجنيـة. ولكن باعتبار أن هنـاك اهتماماً بقضايا خفض

أعباء المدرسين في إنجلترا وويلز (إدارة التربية والمهارات ٢٠٠٣) فإن فرصاً متزايدة بشكل كبير أخذت تتوافر لأعضاء الهيئة المساندة كي تتيح لهم التدريب المنظم ليمكنهم من اكتساب مؤهلات مناسبة تماماً وتخطيط تقدمهم في المسار الوظيفي. وقد بدأت برامج شهادات في عدد من مؤسسات التعليم العالي توفر المجال للمساعدين التعليميين كي يدرسوا – في رابطة عمل بين المدارس والتعليم العالي – للحصول على مؤهل بصفة مساعد من مستوى أعلى، ومدرس مشارك، وكذلك للراغبين في ذلك الاستمرار للوصول إلى مكانة مدرس مؤهل تأهيلاً كاملاً. وقد أكد الطلب الشديد على هذه الدورات الحاجة لها، لكنه أكد أيضاً الإحباط الناتج عن غياب الفرص المتاحة قبل ذلك الحين. وتشير التقييمات الرسمية لتلك الشهادات (مثلاً فورمان-بيك وميدلوود Foreman-Peck and Middlewood ٢٠٠٢) أن من المرجح لها أن تتوسع، وكذلك أن تُصَقَل.

٤- تقدير إسهاماتهم:

لقد وجدت الدراسات المشار إليها أعلاه أن الكثيرين من أعضاء الهيئة المساندة لا يجدون التقدير الكافي في المدارس والكليات التي يعملون فيها. فهم يشعرون أنه بسبب النظر إليهم على أنهم يتمتعون بمكانة أقل من المدرسين والمحاضرين فإنهم يعتبرون أقل أهمية ولا تجد إسهاماتهم اعترافاً بها. وهم كذلك يشعرون بأنهم لا يستشارون في أحيان كثيرة حين تصدر القرارات التي تؤثر عليهم وعلى عملهم. بل على المستوى الأوسع، يشير تود Todd (٢٠٠٣) أنه في حين كانت تجري استشارات واسعة مع نقابات المدرسين والقادة في المدارس حول الكيفية التي يمكن استخدام المساعدين فيها لتخفيف أعباء المدرسين، لم يقم أحد باستشارة المساعدين أنفسهم.

وفي التعليم المستمر، يبين سيمكنز ولمبي Simkins and Lumby (٢٠٠٢) أنه لا يولي سوى اهتمام بسيط لأعضاء الهيئة المساندة، ووجدت لَمبي Lumby (٢٠٠١) أن هناك ثقافة «هم ونحن» يشعر بها المرء بحدة بين المحاضرين وأعضاء الهيئة المساندة.

هذا التقليل من قيمة أعضاء الهيئة المساندة اشتمل على غياب العمليات الرسمية، مثل تقليد المنصب (ميدلوود Middlewood ١٩٩٩، ص ١٢٩) والتقييم (إدارة التربية والمهارات ٢٠٠١) حيث ذكر مفتش صاحبة الجلالة أن فاعليتهم كانت محدودة بسبب «غياب التقييم الرسمي أو غير الرسمي للأداء». لكن التقليل من قيمتهم يمكن أن يكشف عن نفسه بطرق أقل وضوحاً تنعكس في ثقافة المنظمة.

على سبيل المثال، يمكن جداً للقادة والمديرين التفكير بالممارسة الفعلية لما يذكر عادة في المنظمات عن «إعطاء قيمة متساوية لجميع العاملين» من خلال التفكير بالأسئلة التالية:

- هل يتساوى جميع العاملين في إمكانية دخول غرفة الهيئة العاملة والمرافق؟
- هل تعكس «قوائم العاملين» قيم التسلسل الهرمي؟
- هل تشمل صور «الهيئة العاملة» جميع أعضاء الهيئة؟
- هل مناسبات الهيئة العاملة، بما فيها المناسبات الاجتماعية، مفتوحة لجميع العاملين؟
- هل تلقى إنجازات الهيئة المساندة الاعتراف بالطريقة نفسها مثل الأعضاء الآخرين؟

وأحد الاعتبارات الهامة التي تُغْفَل أحياناً هو أن الكثير من أعضاء الهيئة المساندة يميلون للإقامة ضمن الجوار القريب للمدرسة أو الكلية، مقارنة مع المدرسين والمحاضرين القادرين على قطع مسافات طويلة للوصول إلى مكان العمل. وهذا يعني أنه من الممكن لأعضاء الهيئة المساندة أن يكونوا صوتاً قوياً ضمن المجتمع المحلي، ويجب أن يعطوا قيمة لكونهم كذلك – ويرجع جزء كبير من هذه القيمة إلى أهميتهم في التسويق غير الرسمي المتناقل شفهياً.

وحيث يشعر أعضاء الهيئة المساندة بأنهم لا يجدون التقدير الذي يستحقونه، يمكن أن يكون تأثير ذلك على تقديرهم لذاتهم كبيراً، وهناك طرق يمكن بها الاعتراف بالمساهمة التي يقدمونها. ويصف ويليامز وآخرون .Williams et al (٢٠٠١، ص ٥٦) حالة دراسية تعمد فيها أحد مديري المدارس تبني إستراتيجيات لدعم التقدير الذاتي لدى مشرفي فترة الظهيرة:

> من الصعب توظيف مشرفين لفترة الظهيرة، لكن بعد ما كونتُ فريقاً منهم عملت على بناء التقدير الذاتي لدى المجموعة وعلى رفع مستوى الوظيفة. فقمت بتعيين مساعدة إشراف في فترة الظهيرة تتمتع بالذكاء والحرص وأرسلتها للتدرب على الإسعاف الأولي وإدارة السلوك الذي يمثل تحدياً. وكانت لنا جلسات تبادل معلومات يومية قبل الغداء لتحديث معلوماتها حول الأطفال المسببين للقلق. وأعطيتها ميزانية لتختار أزياء موحدة جديدة بالاتفاق مع الآخرين. وقد أعطيت

لأعضاء الفريق الآخرين خيارات على أساس دوري وبدؤوا يسألون: «متي يحين دوري في التدريب؟» **وأنا أتيح لهم الغياب في أيام غير منتظمة (بلا راتب) لكي يتمتعوا بإجازات أقل تكلفة أثناء دوام المدرسة.** وتعقد اجتماعات الهيئة العاملة بعد الغداء مرة في كل فصل دراسي وتناقش المشكلات معي. ولدي الآن فريق ملتزم وقائمة بالأشخاص الراغبين في الانضمام إلينا! إن دعم الفريق ثم العمل مع الهيئة العاملة وليس ضدها في غاية الأهمية. ويمكن مشاهدة الفوائد في السلوك الأفضل في باحة المدرسة.

يحتوي هذا المثال على إستراتيجيات للعمليات الرسمية (فتح إمكانية الحصول على التدريب) والاعتراف غير الرسمي (السماح بالغياب للتمتع بإجازة أرخص) وكلاهما مهمان جداً في إتاحة المجال لأعضاء الهيئة العاملة للشعور بأنهم يلقون التقدير.

وفي حين لا توجد سوى بحوث قليلة نسبياً حول الهيئة المساندة خارج بريطانيا، فإن بعض ما تم إنجازه له مدلولات هامة بسبب قيمته في نظر الناس. وفي حين وجدت دراسة كيري Kerry (٢٠٠١) لمساعدي المهنيين في البرتغال أنهم مندمجون بصورة جيدة، فإن التركيز في جمهورية التشيك على استخدام مساعدين لدعم أقلية عرقية (الأطفال الغجر) كانت له آثار معتبرة. فمن جهة حَسَّن المساعدون تعلم الأطفال الغجر إلى حد كبير، ومن جهة أخرى، بسبب أن المساعدين وليس الأساتذة هم المسؤولون عن الأطفال فقد برزت القضايا العرقية نفسها المطروحة حول استخدام الهيئة المساندة لتلبية احتياجات الطلاب من الأقليات العرقية والعرقية واللغوية في الولايات المتحدة، أي «هل من أساسيات دور أعضاء الهيئة المساندة أنه يجب النظر إليهم على أنهم مدرسون من الدرجة الثانية لطلاب من الدرجة الثانية؟» (كيري وكيري Kerry and Kerry ٢٠٠٣، ص ٧٠).

٥- علاقات العمل:

إن عبارة «الهيئة المساندة» نفسها تعني ضمناً العمل مع مهني آخر يكون في معظم الحالات مدرساً أو محاضراً. وقد وجد بحث لي Lee (٢٠٠٢) حول الدور المتطور لمساعدي التدريس أن الوقت المخصص للمساعدين والمدرسين للتعاون معاً بالغ الأهمية لكي يعمل المساعدون بصورة فعالة. وعلى الرغم من أن هذه الفاعلية ستؤدي إلى التخفيف من بعض عمل المدرسين، فقد أشير أيضاً أن على المدرسين أنفسهم الإشراف على عمل المساعدين وإدارته، وهذا يتطلب وقتاً إضافياً. وتوحي المقترحات المتعلقة

بتخفيض أعباء عمل المدرسين في إنجلترا وويلز (إدارة التربية والمهارات ٢٠٠٣) بسلسلة من العلاقات بين المدرسين وأعضاء الهيئة المساندة تتراوح من المساعدين الشخصيين (الذين قد يقومون بأعمال التصوير والجرد، الخ). إلى المساعدين التدريسيين من المستويات العليا (الذين يتمتعون باستقلال ذاتي كبير ويتولون مسؤولية فصول دراسية تحت الإشراف العام للمدرس). وكما هو الحال بالنسبة لجميع علاقات العمل تعتمد فاعلية الشراكة بين أعضاء الهيئة المساندة والمدرسين والمحاضرين على:

- وضوح الأدوار – ما الذي يفعله كل شخص.
- الاعتراف بالمهارات المختلفة – رغم كونها متكاملة – التي يسهم بها كل شخص في الشراكة.
- الاحترام المتبادل.
- الاتفاق على ماهية الأهداف المشتركة.
- فرصة التخاطب الجيد وحسن الموارد والتدريب، الخ.

وقد توفر التقنية الجديدة فرصاً أفضل للتعاون المُحَسَّن في هذا المجال. وتصف راي Rai (٢٠٠٣) كيف أنها منذ تعيين مدير للموارد في المدرسة التي تعمل بها ووجود مخططات الدروس على أجهزة الحاسوب المحمولة المرتبطة بالإنترنت، توفر لها المزيد من الوقت للعمل مع المدرِّسة باعتبار أن كلتيهما تأتيان إلى الاجتماعات وهما مهيأتان بصورة أفضل. وتطرح بالمر Palmer (٢٠٠٣) فكرة أنه في هذه العلاقة، يكون المدرسون أيضاً بحاجة إلى تدريب وتطوير في كيفية إدارة الهيئة المساندة. فهي تبين أنه باعتبار كون التدريس حسب النظرة التقليدية مهمة مستقلة، وبالتالي مفردة، لا يزال يوجد الكثير من المدرسين الذين بالطبع لا يرتاحون لوجود شخص بالغ آخر داخل الفصل الذي يعتبرونه فصلهم، وبالنسبة لهؤلاء «قد يبدو مساعد الفصل أقرب إلى الإعاقة منه إلى المساعدة» (ص ٦). ووجد فورمان-بيك وميدلوود Foreman-Peck and Middlewood (٢٠٠٢) أيضاً أنه في حين رحبت غالبية كبرى من المدرسين بالمساعدين الذين يدرسون للحصول على شهادة أساسية وشجعتهم، شعر المساعدون أن عدداً قليلاً قد امتعض من اكتسابهم تعلماً جديداً ومهارات جديدة، بل ووجدت هذه القلة في ذلك تهديداً لها. واستنتج لورينز Lorenz (١٩٩٩) من عدد من الدراسات أن تدريب المساعدين والمدرسين معاً كان في كثير من الأحيان أكثر الطرق فائدة في تطوير التعلم الجديد لمصلحة التلاميذ وكذلك الأرجح في تطوير علاقة العمل.

الفعالية في قيادة الهيئة المساندة وإدارتها:

بالعمل على افتراض أن لجميع الموظفين الحق في أن تكون طريقة قيادتهم وإدارتهم حساسة ومهنية وفعالة، من الواضح أن الهيئة المساندة في المؤسسات التربوية تتطلب أن تطبق عليها المبادئ نفسها التي تطبق على أي أعضاء آخرين في الهيئة العاملة. وبهذه الطريقة، من المرجح إنجاز أفضل أداء من قبل الهيئة العاملة، وما هو أكثر أهمية هو أن الاحتمال أكبر في أن يتحسن أداء التلاميذ والطلاب.

إن البيئة التي تعمل المدارس والكليات ضمنها - وهذا أمر يخضع للمناقشة في مكان آخر من هذا الكتاب - تتغير باستمرار، وبشكل خاص تتحول العوامل التي تؤثر في الغرض الأساسي للمؤسسات، وهو التعلم. لذلك من المحتم أن يستمر الأشخاص الذين يقومون بتسهيل عملية التعلم - وبصورة خاصة المدرسون والمحاضرون - في التغير كذلك. وبناء على ذلك، تطورت الأدوار في المدارس والكليات بصورة ملفتة للنظر مع ازدياد الحكم الذاتي فيها. وكما لاحظ بوشر وساران Busher and Saran (١٩٩٥، ص ١٧٧) «لقد تحولت وظيفة الحارس إلى وظيفة مدير الموقع، والسكرتير أصبح المسؤول الإداري الرئيسي في التسمية وفي الواجبات». ومما يثير الاهتمام أن هذا التحول في الأدوار يقع ضمن جانب «الأعمال» من إدارة المدارس والكليات، إذ يخص المالية والمباني. ومع تولي المنظمات التحكم في مواردها، كان من المحتم أنها تحتاج لإدارة هذه الأمور بكفاءة. ومع التحول الآن في التركيز على الغرض الذي توجد هذه الموارد من أجله، أي التعلم، فلا بد أيضاً من تغير الأدوار الأوثق ارتباطاً بذلك. وبما أن الحاجة تتطلب في نهاية المطاف بيان أن استخدام جميع الموارد مرتبط بالتعلم، فكذلك المورد البشري - الذي هو أكثر الموارد تكلفة وأهمية - يخضع للتمحيص. وفي هذا السياق، فإن الحاجة ملحة لقيادة الهيئة المساندة وإدارتها لتحقيق الفعالية القصوى الممكنة. وقد تكون الجوانب التالية ذات أهمية.

إدراك الاستحقاق العام وتطبيقه:

يستحق أعضاء الهيئة المساندة، مثل أعضاء الهيئة العاملة الآخرين، أفضل الممارسات الممكنة في إدارة الموارد البشرية، مثل:

- وصف الوظيفة.

- تقليد المنصب.

- التوجيه الشخصي.
- مراجعة الأداء أو تقييمه.
- التدريب والتطوير.
- فرص الترقية وتطوير المسار المهني.

وقد سبقت الإشارة إلى أن بعض هذه الأمور محدودة على المستوى الوطني، لكن يوجد الكثير مما يمكن القيام به في كل منظمة على حدة. وفي بعض المجالات يجب أن تكون الممارسة «مصممة تصميماً خاصاً» لضمان مناسبتها لأعضاء تلك الهيئة. فعلى سبيل المثال، من المسموح به أن يعلن عن بعض الوظائف على نطاق محدود عندما يكون من المرجح أن المتقدمين للوظائف هم من ضمن المجتمع المجاور. ولضمان أن تكون النظرة إلى جميع أعضاء الهيئة العاملة نظرة متساوية في التقدير، يحتاج القادة المديرون لضمان أن تطبق جميع هذه الإجراءات على الجميع. ويجب التأكيد على أن هذا ينطبق على الحاجة إلى الشدة في مجابهة الأداء الضعيف بمقدار ما تنطبق على التقدير الإيجابي. وكما يبرهن فيدلر وآتون Fidler and Atton (١٩٩٩) لا يمكن تحمل الأداء السيئ لموظف استقبال في مدرسة أو كلية أكثر من تحمله من قبل مدرس أو محاضر. وإلا فإن ذلك يعطي إشارة أن تلك الوظيفة أو المهمة غير ذات شأن، مما يوحي أن الأشخاص المتأثرين بها ليسوا ذوي شأن أيضاً.

التعرف على القضايا الخاصة بأعضاء الهيئة المساندة:

تتطلب الأمور المطلوبة من أعضاء الهيئة المساندة مهارات معينة خاصة بالوظيفة، وكذلك عدداً من الصفات المشتركة بين جميع أو معظم الموظفين الأكفاء. وإذا أردنا الاعتراف بمساهمة هؤلاء واستخدامهم بشكل فعال، فمن المهم ألا ننظر إليهم على أنهم نسخ أضعف أو أقل صلابة من المدرسين أو المحاضرين من حيث المهارة. ففي العناية الصحية مثلاً يتمتع الجراحون بمهارات عالية لكن المساعدين الطبيين مثل هيئة سيارات الإسعاف لديهم مهارات خاصة لا يمتلكها الجراحون؛ لأن كلاً منهما يؤدي أعمالاً خاصة بالمهمة التي يؤدونها. ومع ذلك فقد يحتاج المريض في نهاية الأمر إلى كليهما. وعلى نحو مماثل، سيعمل المساعد التعليمي أو مساعد الفصل مع المدرس على أفضل وجه كفريق في حالة الاعتراف بدوريهما ومهاراتهما المتكاملة، واستخدامها بناءً على ذلك. ومن المؤكد أنه يمكن من خلال البحوث تبديد أية

فكرة تصور المساعدين بأنهم بطبيعتهم مدرسون محبطون (مثلاً مويلز Moyle ١٩٩٧؛ فاريل وآخرون .Farrel et al ١٩٩٩؛ فورمان-بيك وميدلوود Foreman-Peck and Middlewood ٢٠٠٢). وبعض المساعدين - مثل تود Todd (٢٠٠٣) وراي Rai (٢٠٠٣) - صريحون في أنهم يريدون لعب هذا الدور لأنه هام ومحقق للذات. وهم يعتقدون أنه على نفس الدرجة من الأهمية كدور المدرسين، لكنه يضفي على عملية التعلم بعداً جديداً. وكما يوضح تود Todd (٢٠٠٣، ص ٩):

> من الأرجح أن يسألني التلاميذ عن مشكلة (إما دراسية أو شخصية) لأنني لست شخصية توحي بالسلطة الآمرة ... وحين نعمل (المدرس والمساعد) على نحو جيد، فإننا نعمل بصفة فريق - لكن وظيفتينا مختلفتان وينبغي احترامهما بصفتهما مختلفتين.

وعلى نحو مماثل، فإن مشرفي فترة الظهيرة الفعالين يأتون بسلسلة كاملة من المهارات الخاصة المناسبة للمواقف التي يديرونها. وحددت حالة دراسية قام بها ريال وجودارد Ryall and Goddard (٢٠٠٣، ص ٧٤) «استخدام التخاطب الفعال مع التلاميذ والهيئة التدريسية وإستراتيجيات لإدارة السلوك تشمل معالجة إساءة السلوك بدون مواجهة» على أنها عناصر أساسية في تحسين هذه الفئة من الهيئة المساندة. ومن هذه الحالة الدراسية، برزت أيضاً القضية الهامة المتمثلة بأنه إذا أردنا تمكين هذه المهارات من الانتشار بصورة فعالة، فإن هناك عدة أشياء يحتاج قادة المدارس لمعالجتها. على سبيل المثال، في بيئات كثيرة كان المشرفون يتمتعون بالسلطة التي تخولهم بالمعاقبة ولكن لا تخولهم بالمكافأة، وكانوا لا يتلقون تغذية راجعة من المدرسين الذين يحيلون إليهم مشكلات تأديبية (ص ٧٥). ولم يكن من المستغرب أن التلاميذ كانوا ينظرون إلى أعضاء تلك الهيئة على أنهم سلبيون، وينظر المدرسون إليهم على أنهم عديمو الفعالية. وقد أثبت إشراك المشرفين في مراجعة الإجراءات والعقوبات والمكافآت أنه ذو قيمة بالغة.

الحاجة إلى نظرة شمولية:

كما يبين هذا الفصل، تركز دراسات حديثة كثيرة على مختلف أعضاء الهيئة المساندة، وخاصة الذين يعملون بصورة مباشرة مع المدرسين والمعلمين. ولكن جميعها تقريباً تركز على الجوانب التشغيلية من أدوار الهيئة المساندة، وعلى التوصيات حول طريقة تحسين الوضع بالنسبة لهم ولأعضاء الهيئة العاملة الآخرين للمنظمة وبالطبع للطلاب أو التلاميذ. ولكن يجب على القائد الفعال أن ينظر نظرة إستراتيجية،

متعلقة بالغرض الأساسي للمنظمة، ويطور نموذجاً وصورة لعملية التوظيف تناسب ذلك الغرض على أفضل نحو ممكن، ويعمل في اتجاه تحقيق ذلك النموذج وتلك الصورة. ويبدو أن جزءاً كبيراً من التفكير الجاري ينبع من الوظائف الراهنة، وليس مما يجب إنجازه وما هي أنواع الأدوار التي تخدم ذلك على أفضل صورة.

يقدم ميدلوود وباركر Middlewood and Parker (٢٠٠١) نموذجاً قائماً على مساندة التعلم يمكن تطوير أدوار محددة بالقياس عليه. وهما – بعد الاعتراف بالمدرس بصفته المدير الأساسي للتعلم – يقترحان أن من المحتمل وجود ثلاثة مستويات من المساندة المتوافرة للتعلم:

- المستوى التعويضي: حيث توجد حاجة للمساندة لتخفيف الضغط عن المدرسين لتمكينهم من التركيز على مهامهم الأساسية. ومن المحتم أن هذا سيتضمن بعض العمل «الفني» ويجري تحت إشراف مباشر من المدرس.
- المستوى التفسيري: حيث تركز المساندة على تلقي الدارسين المساعدة في فهم المهمة المطلوبة منهم. وقد يتطلب هذا على سبيل المثال إعادة تأكيد أو إعادة صياغة المهمة الأصلية للمتعلم.
- المستوى التوسعي: حيث يوسِّع تعلم الطلاب من المهمة الأصلية إلى فهم ما سيأتي بعد ذلك. وهذا سيتطلب تفسير التعلم الذي يجري لتمكين الطلاب من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم (ميدلوود وباركر Middlewood and Parker ٢٠٠١، ص ١٩٨).

وهما يوضحان أن نموذجاً كهذا يمكّن القادة والمديرين من تقرير ما هي المهارات والصفات المطلوبة في كل مستوى معين، ويمكّن بذلك تطوير انتشار أعضاء الهيئة المساندة وتدريبهم بالصورة المناسبة. كما أنه بالطبع يوفر فرصاً واضحة للتقدم المهني الفردي للذين يشغلون هذه الأدوار، مما يدعم التحفيز والرضا الوظيفي.

ويرى كيري وكيري Kerry and Kerry (٢٠٠٣، ص ٨٠) الطبيعة المتغيرة لـ «ظاهرة الهيئة المساندة» على أنها جزء من إعادة البناء الجديدة للمدارس والدراسة في فترة ما بعد الحداثة. وسيدرك القادة ذوو الرؤية حول ما يرجح أن تكون عليه المنظمة نوع الموارد البشرية المطلوبة لتحقيق تلك الرؤية. ونوع الأشخاص وأنواع الأدوار والمهمات المطلوبة لإنجاز الرؤية ستكون جزءاً هاماً من ذلك. وبالطبع لا بد للقادة والمديرين دائماً أن يبدؤوا من حيث يقفون في وضعهم الحالي، باستثناء الحالة التي يجري فيها البدء بإنشاء مدرسة أو كلية جديدة. لكنهم يستطيعون محاولة ضمان ألا يخطوا أكثر

من خطوات قليلة - إن كان لا بد منها - تسير بهم في اتجاه مخالف لاتجاه تحقيق الرؤية. ويمكن القول إن القادة في السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين محظوظون في القيام بذلك في زمن يشهد نشوء وتطور أدوار كثيرة على أية حال. ويبدو أن قدر أدوار الهيئة المساندة في المدارس والكليات هو أن تخضع لتغيير كبير وهام في السنوات القليلة القادمة، مما يعطي القادة فرصة بناء تلك الرؤية وجعل أعضاء هذه الهيئة جزءاً أساسياً في إنجازها. وإذا فاتت الفرصة، سيكون الأمر أصعب، حين تترسخ الأدوار ترسخاً أعمق.

خاتمة:

إن طبيعة القوة العاملة المساعدة، وخاصة في المدارس في المملكة المتحدة، ستستمر في التطوير، ومن المحتمل أن يكون ذلك بسرعة كبيرة. وبدلاً من التعامل مع ذلك على أساس التجزئة، وذلك بمجرد استبدال شخص بشخص آخر، ربما يرغب القائد الفعال في تطوير نموذج التوظيف لمستقبل المدرسة أو الكلية المعنية، بناء على أكثر الطرق فاعلية في دعم تعلم التلاميذ/الطلاب والاستمرار في تحسين الإنجاز. ومن المحتم أن يشمل هذا سلسلة من الموظفين المتنوعي المهارات، التي لا يمكن التنبؤ ببعضها في الوقت الحالي بسبب طبيعة التعلم المتطورة في القرن الواحد والعشرين، وما ينتج عن هذه الطبيعة من طرق لدعم ذلك. ومثلما سيتطور دور المدرس، فكذلك ستتطور أدوار جميع القائمين بالمساندة.

وأحد نماذج التوظيف - الذي يصف خطوطه العامة هارجريفز Hargreaves (١٩٩٦) - هو وجود عدد أقل من المدرسين المدرَّبين تدريباً عالياً والمتخصصين، تدعمهم قوة عاملة من «المهنيين». وستكون لدى هذه المجموعة الأخيرة مهارات متنوعة متوافرة لدعم التعلم، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، على النحو نفسه الذي تتوافر به لدى «المساعدين الطبيين» فيما بينهم سلسلة كاملة من المهارات لمساعدة المرضى في المستشفى أو في الخدمة الصحية، بينما يركز الممارسون الطبيون الفعليون على استخدام مهاراتهم المتخصصة. ومن المحتم أن تصاحب ذلك بنية مناسبة للمسار الوظيفي وأجور وظروف عمل معقولة. ولن تكون قيادة الهيئة المساندة وإدارتها في مثل هذا السياق متماسكة فحسب، بل ستكون ذات مردود أفضل لأعضاء الهيئة ولقادتهم ومديريهم.

المراجع:

Adamson. S. (1999), Review of published literature on teaching assistants, unpublished report for DfEE Teaching Assistants Project.

Busher, H. and Saran. R. (1995), 'Working with support staff', in Bush. er. H. and Saran. R. (eds), Managing Teachers as Professionals in Schools. London. Kogan Page.

Clayton. T. (1993), 'From domestic helper to assistant teacher: the changing role of the British classroom assistant'. European Journal of Special Seeds Education. 8 (1), 32-44.

Curtis, R. (2002), 'The management of support staff. Headship Matters, (20), pp. 5-6, London. Optimus Publishing.

Daiin, P. and Rust, Y. (1994), How Schools Improve. London. Cassell.

Department of Education and Skills (DES) (1992), Use of Support Staff in Special Educational Needs Education, London, DES.

Department of Education and Skills (DfES) (2002), Raising standards and tackling workload: a national agreement, London, DfES.

Farrel, D., Baishaw, M. and Polat, R. (1997), 'The management, role and training of learning support assistants'. Research Report No. 161, London, DfES.

Fenner, J. (1998), Effects of healthcare and diet on students learning, unpublished MBA dissertation. University of Leicester.

Fidler, B. and Atton, T. (1999), Poorly Performing Staff in Schools and How to Manage Them, London, Routledge.

Foreman-Peck, L. and Middlewood, D. (2002), A Formative Evaluation of the Foundation Degree Arts – Learning and Teaching (Schools), Northampton, University College Northampton.

Hargreaves, D. (1996), 'Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects', in Teacher Training Agency Annual Lecture, London, TTA.

Kedney, B. and Brownlow, S. (1994), Funding Flexibility, Mendip Paper 62, Blagdon, Staff College.

Kerry, C. and Kerry, T. (2003), 'Government policy and the effective employment and deployment of support staff in UK schools', International Studies in Educational Administration, 31 (1), 65-81.

Kerry, T. (2001), Working with Support Staff, London, Pearson Education.

Lee, B. (2002), 'The developing role of teaching assistants', Headship Matters, no. 20, London, Optimus Publishing, pp. 11-12.

Local Government National Training Organisation (LGNTO) (2001), National Occupational Standards for Teaching/Classroom Assistants, London, Local Government National Training Organisation.

Lorenz, S. (1999), Effective In-Class Support: The Management of Support Staff in Mainstream and Special Schools, London, David Fulton.

Lumby, J. (2001), Managing Further Education: A Learning Enterprise, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. (1997), 'Managing staff development', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. (1999), 'Engendering change', in Middlewood, D., Coleman, M. and Lumby, J., Practitioner Research in Education, London, Paul Chapman Publishing, pp.119-136.

Middlewood, D. (2003), 'Teacher professionalism and development', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, S. (eds), Managing Human Resources in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Middlewood, D. and Parker, R. (2001), 'Managing curriculum support staff for effective learning', in Middlewood, D. and Burton, N. (eds), Managing the Curriculum, London, Paul Chapman Publishing, pp.190-203.

Mortimore, P., Mortimore, J. and Thomas, H. (1994), Managing Associate Staff, London, Paul Chapman Publishing.

Moyles, J. and Suschitzky, W. (1997), Jill of All Trades, London, ATL Publications.

Naylor, D. (1999), 'The professional development needs of mid-day assistants', Professional Development Today, 3 (1), 51-60.

Palmer, S. (2003), 'Learning to manage teaching assistants: a new role for teachers', in CPD Update, London, Optimus Publishing.

Rai, A. (2003), 'Finding more hours in the day', Education Guardian, 13 May.

Ryall, A. and Goddard, G. (2003), 'Support staff in primary schools: reflections upon the benefits of training and implications for schools', Education 3-13, 31 (1), 72-78.

Simkins, T. and Lumby, J. (2002), 'Cultural transformation in further education? Mapping the debate', Research in Post-Compulsory Education, 7(1), 9-25.

Stoll, L., Fink, D. and Earl, L. (2003), It's About Learning (and It's About Time!), London, RoutledgeFalmer.

Todd, D. (2003), 'Not in front of the children', Education Guardian, April, p.9.

Williams, S., Macalpine, A. and McCall, C. (2001), Leading and Managing Staff through Challenging Times, London, Stationery Office.

Wilson, V., Schlapp, U. and Davidson, J. (2003), 'An extra pair of hands? Managing classroom assistants in Scottish primary schools', Educational Management and Administration, 31 (2), 189-205.

الجزء الثاني

مفاهيم أساسية تعزز القيادة التربوية



٤

ثقافات المنظمات

مقدمة - تعريف الثقافة:

ازداد مفهوم الثقافة في التربية أهمية باستمرار في تسعينيات القرن العشرين ومع دخول القرن الواحد والعشـرين. ويمكن أن يفهم هذا الاهتمام المتزايد على أنه مثال على عدم الرضا عن حدود نماذج القيادة والإدارة التي تشـدد على الجوانب البنيوية والفنيـة للمدارس والكليات. والتركيز على عالم المعتقدات والقيم والإيديولوجيا غير الملمـوس هو مضاد مفيد لتلك الافتراضات البيروقراطية، ويسـاعد في إنتاج صورة أكثر توازناً للمؤسسات التربوية.

وترتبط الثقافة بالجوانب غير الرسـمية من المنظمات وليس بعناصرها الرسمية. فهي تركز على قيم ومعتقدات ومعايير الأفراد في المنظمة، وكيف تلتحم هذه المدركات الفردية في معانٍ مشتركة. وتظهر الثقافة من خلال الرموز والطقوس وليس من خلال البنية الرسمية للمنظمة:

> تقـع المعتقدات والقيم والإيديولوجيا في قلـب المنظمة. فالأفراد لديهم أفكار وقيـم مفضلـة معينة تؤثر في كيفية تصرفهم والطريقـة التي ينظرون بها إلى تصـرف الآخرين. وتصبـح هذه المعايير تقاليد مشـتركة يتـم تناقلها ضمن المجموعة وتدعمها الرموز والطقوس. (بوش Bush ٢٠٠٣، ص ١٥٦)

وتنبع الأهمية المتطورة للثقافة جزئياً من الرغبة في فهم هذا المجال غير الرسمي مـن القيم والمعتقدات لدى المدرسـين وأعضاء الهيئة المسـاندة وغيرهم من أصحاب المصلحـة، كما تعمـل هذه الثقافة بأكبر فاعلية ضمن ذلك المجال. ويشـدد مورجان Morgan (١٩٩٧) وأونيـل O'Neill (١٩٩٤) على الأهمية المتزايدة للعناصر الثقافية في القيادة والإدارة. ويرسـم أونيل O'Neill مخططاً لظهور «التسـميات» الثقافية، ويبين السبب في أن انتشارها قد ازداد:

> الاسـتعمال المتزايد لمثل هذه الأوصاف الثقافية في أدبيات الإدارة التربوية ذو مغزى؛ لأنه يعكـس الحاجة لأن تتمكن المنظمات التربوية من أن تصوغ بوضوح القيم المترسـخة والمشتركة بطرق ملموسـة إلى درجة أكبر، وتستجيب بالتالي

استجابة أكثر فعالية للمطالب الجديدة الموجهة إلى قدرات تلك المنظمات، والتي هي مطالب غير مؤكدة وقد تنطوي على شيء من التهديد. لذلك فإن المنظمات تصوغ القيم بوضوح من أجل إعطاء شكل ومعنى لنشاطات أعضائها في غياب هياكل وعلاقات تنظيمية مرئية وأكيدة. وبهذا المعنى يصبح تحليل ثقافة المنظمات وتأثيرها أداتين إداريتين جوهريتين في السعي إلى مزيد من نمو المنظمة وفعاليتها. (أونيل O'Neill ١٩٩٤، ص ١١٦)

ويعزز الانتقال إلى الإدارة الذاتية في كثير من الدول فكرة أن المدارس والكليات كيانات فريدة لها ملامحها الخاصة المميزة أو «ثقافتها». ولا بد أن يقود الحكم الذاتي إلى تنوع أكبر، وهذا في إنجلترا أحد الأهداف الصريحة للحكومة. ويطرح كالدويل وسبنكس Caldwell and Spinks (١٩٩٢) فكرة وجود «ثقافة إدارة ذاتية». والمكونان الرئيسيان لهذه الثقافة هما تمكين القادة وقبولهم المسؤولية.

الثقافة المجتمعية:

تتعلق معظم الأدبيات المتعلقة بالثقافة في التربية بثقافة المنظمة، وهي أيضاً موضع التركيز الرئيسي في هذا الفصل. ولكن هناك أيضاً بداية ظهور أدبيات عن الموضوع الأوسع، موضوع الثقافة الوطنية أو المجتمعية. ويزعم ديموك ووكر Dimmock and Walker (٢٠٠٢ أ، ص ٣) أن «حقل الإدارة التربوية ... قد تجاهل إلى حد كبير تأثير الثقافة المجتمعية» لكن عملهما أدى إلى تزايد في وعي هذا المفهوم.

فمع عولمة التربية، تتزايد أهمية قضايا الثقافة المجتمعية. ويشير ديموك ووكر Dimmock and Walker (٢٠٠٢) إلى قضايا المحيط ويشددان على الحاجة إلى تحاشي «النماذج المنزوعة من محيطها» (ص ١) في البحث والتحليل الخاصين بالأنظمة والمؤسسات التربوية:

لقد تطور حقل القيادة والإدارة التربويتين وفق خطوط متمركزة حول الانتماء العرقي؛ لكونه خاضعاً بشكل شديد لهيمنة النماذج والنظريات الأنجلو أمريكية ... وفي كثير من الأحيان، تكون خلفية عرقية منتشرة في البحوث والسياسة أو يفترض ضمنياً أن النتائج التي يتم التوصل إليها في جزء من العالم ستنطبق بالضرورة على أجزاء أخرى. ومن الواضح أن المحيط هو عامل أساسي مفقود في الكثير من المناقشات حول الإدارة والقيادة التربويتين. ويتمثل المحيط بالثقافة المجتمعية وتأثيرها التواسطي على النظرية والسياسة والممارسة. (ديموك ووكر Dimmock and Walker ٢٠٠٢، ص ٢).

وليس ديموك croوووكر Dimmock and Walker الوحيدين في المناداة بالاهتمام بقضايا المحيط على الإطلاق. فكروسلي وبرودفوت Crossley and Broadfoot (١٩٩٢، ص ١٠٠) يقولان إنه «لا يمكن ترجمة السياسات والممارسة كما هي كاملة من ثقافة إلى أخرى باعتبار أن توسط المحيطات الثقافية المختلفة يمكن أن يحوِّل تماماً بروز الثقافة الثانية»، في حين يشدد بوش وآخرون .Bush et al (١٩٩٨، ص ١٢٧) على أنه «لا بد أن تكون لجميع النظريات والتفسيرات «أرضية» في محيط محدد ... قبل أن تُعْتَبَر مفيدة».

وقد أعطى ديموكووكر Dimmock and Walker (٢٠٠٢ب، ص ٧١) اهتماماً مستديماً لهذه القضايا ويقدمان تمييزاً مفيداً بين الثقافة المجتمعية وثقافة المنظمة:

> أكثر اختلاف الثقافات المجتمعية هو في مستوى القيم الأساسية، في حين أن أكثر اختلاف ثقافات المنظمات هو في مستوى الممارسات الأكثر سطحية، التي تنعكس في الاعتراف برموز وأبطال وطقوس معينة. **وهذا يسمح بأن تخضع ثقافات المنظمات للإدارة والتغيير المتعمدين**، في حين أن الثقافات المجتمعية والثقافات القومية أكثر استمراراً ولا تتغير إلا تدريجياً وعلى فترات زمنية أطول. ويؤثر قادة المدارس بثقافة المنظمة ويتأثرون بدورهم بها. بينما الثقافة المجتمعية من جهة أخرى مفروضة، كونها خارج نفوذ قائد مدرسة مفرد. (التشديد على العبارة المطبوعة بالخط الأسود تم من قبلنا).

ويحدد ديموك ووكر Dimmock and Walker (٢٠٠٢ب) سبعة «أبعاد» للثقافة المجتمعية، يُعَبَّر عن كل منها على شكل سلسلة متصلة:

١ – **السلطة موزعة/السلطة مركزة:** السلطة إما موزعة بشكل أكثر تساو بين المستويات المختلفة من الثقافة أو هي أكثر تركيزاً.

٢ – **توجه نحو المجموعة/توجه نحو الذات:** ينظر الأشخاص في الثقافة ذات التوجه نحو الذات إلى أنفسهم على أنهم أكثر استقلالاً واعتماداً على النفس. وفي الثقافات ذات التوجه نحو المجموعة، تكون الروابط بين الناس وثيقة، والعلاقات منظمة بشكل راسخ، والاحتياجات الفردية خاضعة للاحتياجات الجماعية.

٣ – **المراعاة/العدائية:** في الثقافات العدائية، يوجد تشديد على الإنجاز، ويسيطر التنافس، وتحل النزاعات بممارسة القوة والجزم. وعلى خلاف ذلك، تؤكد مجتمعات المراعاة على العلاقات والتضامن وحل النزاعات من خلال الحلول الوسط والتفاوض.

٤ - **الاستباقية/القدرية:** يعكس هذا البعد الموقف الاستباقي أو موقف «إننا نستطيع تغيير الأمور هنا» الموجود في بعض الثقافات، والاستعداد لقبول الأشياء كما هي في ثقافات أخرى - المنظور القدري.

٥ - **المولِّدَة/المقلدة:** تبدو بعض الثقافات أكثر ميلاً إلى الابتكار أو إلى توليد أفكار وطرق جديدة، في حين تبدو ثقافات أخرى أكثر ميلاً لتكرار الأفكار والمداخل أو تبنيها من مواضع أخرى.

٦ - **العلاقة المحدودة / العلاقة الشمولية:** في ثقافة العلاقات المحدودة، تنزع التفاعلات والعلاقات لأن تُحَدَّد بقواعد صريحة تنطبق على الجميع. وفي الثقافات الشمولية يوجَّه اهتمام أكبر لواجبات العلاقات، مثل صلة القرابة والرعاية والصداقة، مما يوجه إلى القواعد المطبقة بلا تحيز.

٧ - **النفوذ الذكري/النفوذ الأنثوي:** في بعض المجتمعات، تستمر السيطرة الذكرية على صنع القرار في الحياة السياسية والاقتصادية والمهنية. وفي مجتمعات أخرى أصبحت النساء يلعبن دوراً لا يستهان به (هذه الأبعاد متبناة من ديموك ووكر Dimmock and Walker ٢٠٠٢ب ٧٤ - ٧٦).

ويمكن تطبيق النموذج على الأنظمة التربوية في دول مختلفة. فبوش وكيانج Bush and Qiang (٢٠٠٠) يبينان أن معظم هذه الأبعاد مناسبة للتربية الصينية:

- **السلطة مركزة** في أيدي عدد محدود من القادة. «يتمتع المدير بسلطة منصبه في نظام بيروقراطي في جوهره ... ويمكن اعتبار الصين على أنها الطراز البدائي لمجتمع السلطة العليا (مجتمع السلطة المركزة)» (ص ٦٠).

- الثقافة الصينية ذات **توجه نحو المجموعة**. «ينظر إلى الفوائد الجماعية على أنها أكثر أهمية من الاحتياجات الفردية» (ص ٦١).

- تشدد الثقافة الصينية على **المراعاة** لا على العدائية. ينادي العلماء الكونفوشيون بالتواضع ويشجعون التعاون الودي، معطين الأولوية للعلاقات بين الأشخاص. فالغرض من التربية هو جعل كل فرد عضواً منسجماً في المجتمع» (ص ٦٢).

- تسيطر **القيادة الأبوية** في التربية وعالم الأعمال والحكومة والحزب الشيوعي نفسه. فلا توجد أية مديرات في المدارس الثانوية البالغ عددها ٨٩ مدرسة في ثلاث نواح من مقاطعة شانكسي. ويعزو كولمان وآخرون Coleman et al. (١٩٩٨، ص ١٤) هذه الحالات من انعدام المساواة إلى استمرار سيطرة النظام الأبوي.

والثقافــة المجتمعية هي جانب هام من المحيط الذي لابد لقادة المدارس من العمل فيــه. كما لا بد للقــادة والمديرين أن يكونوا على وعي بثقافة المنظمة التي توفر إطاراً أقرب للعمل القيادي. ويمكن للمديرين وغيرهم المســاعدة في تشــكيل الثقافة لكنهم يتأثرون بها أيضاً. فالفصل السابع على سبيل المثال يشير إلى حاجة القادة التربويين لأن يكونــوا على وعي بالثقافة المجتمعية التي تدعم المدارس والكليات لكي يمكن تبني سياسات وممارسات تتساوى فيها الفرص على نحو مناسب.

الملامح الرئيسة لثقافة المنظمات:

لثقافة المنظمة الملامح التالية (بوش Bush ٢٠٠٣):

١ - إنها تركز على **قيم ومعتقدات** أعضاء المنظمات. وإلى هذه القيم يســتند ســلوك الأفــراد ومواقفهم ضمن المــدارس والكليات، لكنها قد لا تكــون دائماً صريحة. هذه المعتقدات الفردية تلتحم لتشــكل قيماً مشتركة: «القيم المشتركة والمعتقدات المشتركة والمعنى المشترك والفهم المشــترك والتعبير والمفهوم المشترك، كلها طرق مختلفــة في وصــف الثقافة ... وتوفر هذه الأنماط من الفهــم أيضاً قاعدة لجعل سلوك المرء معقولاً وذا معنى (مورجان Morgan ١٩٩٧، ص ١٣٨).

وهذا لا يعني بالضرورة أن القيم الفردية دائماً على انســجام إحداها مع الأخرى. فمورجــان Morgan (١٩٩٧، ص ١٣٧) يشــير إلــى أنه «قد تكون هنــاك أنظمة قيم متضاربة تكون لوحة موزاييك مكونة من وقائع المنظمة المختلفة بدلاً من ثقافة مشتركة موحدة». واحتمال وجود التنافر أكثر ما يكون في المنظمات الكبيرة المتعددة الأغراض مثل الكليات والجامعات، لكن نياس وآخرون .Nias et al (١٩٨٩) يشيرون إلى أنه قد يوجد أيضاً في التعليم الابتدائي. ويقول فولان وهارجريفز Fullan and Hargreaves (١٩٩٢، ص ٧١ - ٧٢) إن بعــض المــدارس تطور ثقافة «مبلقنة» مكونة من مجموعات مختلفة ومتنافسة أحياناً:

> يربط المدرســون في الثقافات المبلقنة ولاءاتهم وهوياتهم بمجموعات معينة من زملائهــم. وهــم عادة زملاء يعملون معهم بشــكل أوثق، ويمضــون معهم وقتاً أطول مــن غيرهم، ويختلطون معهــم اجتماعياً في معظــم الأحيان في غرفة الهيئة التدريســية. وفي كثير من الأحيان يعكس ويعزز وجود مجموعات كهذه في مدرســة من المدارس وجهات نظر جماعية شــديدة الاختلاف حول التعلم وأساليب التدريس والانضباط والمناهج.

وقد تطور الهيئة التي تعمل في وحدات فرعية – مثل الأقسام الدراسية – ثقافتها الفرعية الخاصة المميزة، وقد يود المديرون المتوسطون – أو «قادة المستوى المتوسط» كما تفضل الكلية الوطنية للقيادة المدرسية أن تسميهم – تنمية هذه الثقافة كطريقة لتطوير فعالية الفرق وتعزيزها. ولكن كما يوحي فولان وهارجريفز Fullan and Hargreaves (١٩٩٢) قد لا تنسجم هذه الثقافات الفرعية مع ثقافة المدرسة أو الكلية بأكملها.

٢ – تشدد ثقافة المنظمة على تطوير **معايير ومعان مشتركة**. والافتراض هو أن التفاعل بين أعضاء المنظمة أو مجموعاتها الفرعية يقود في النهاية إلى معايير سلوكية تصبح تدريجياً ملامح ثقافية للمدرسة أو الكلية. ويبين بحث نياس وآخرين .Nias et al (١٩٨٩، ص ٣٩ – ٤٠) كيف تأسست معايير المجموعات في المدارس التي أجروا فيها دراستهم:

> مع اشتراك أعضاء الهيئة العاملة في الحديث والعمل والراحة، بدؤوا يتوصلون إلى معان مشتركة مكنتهم من توقع سلوك بعضهم البعض. ونتيجة لذلك طورت كل هيئة عاملة معاييرها الخاصة المسلم بها. ولأن المعاني وطرق التصرف المشتركة أصبحت مسلماً بها إلى هذا الحد، فإن الأعضاء الموجودين لم يكونوا على وعي بها. لكنها كانت جلية للقادمين الجدد ... وكان الباحثون المتنقلون بين المدارس يجدون دائماً ما يذكرهم بالطبيعة الفريدة لمعايير كل مدرسة.

وأحياناً تتيح معايير المجموعات هذه تطوير ثقافة منفردة في مدرسة من المدارس ذات معان مشتركة بين جميع أعضاء الهيئة العاملة – «الطريقة التي نقوم فيها بعمل الأشياء في هذا المكان». لكننا سبق أن أشرنا إلى احتمال وجود عدة ثقافات فرعية مبنية على الاهتمامات المهنية والشخصية للمجموعات المختلفة. وهذه المجموعات تتمتع عادة بالتماسك الداخلي لكنها تجد صعوبة في العلاقات مع المجموعات الأخرى التي تختلف معاييرها السلوكية. ويحدد والاس وهول Wallace and Hall (١٩٩٤، ص ٨٢ و١٢٧) فِرَق الإدارة العليا كمثال على ثقافة مجموعة ذات معايير داخلية واضحة، ولكنها في معظم الأحيان ذات صلات ضعيفة مع غيرها من المجموعات والأفراد:

> طورت فِرَقُ الإدارة العليا في بحثنا «ثقافة لعمل الفريق» ... ومن المعايير الشائعة بين فِرَق الإدارة العليا أنه يجب الوصول إلى القرارات من خلال تحقيق إجماع فاعل، يستلزم الإقرار بأي آراء مخالفة ... وكان هناك تمييز واضح بين التفاعل داخل الفريق والتفاعل مع الأشخاص خارجه ... المستبعدين من العالم الداخلي للفريق.

٣ - عــادة يتــم التعبير عن الثقافة مــن خلال **طقــوس واحتفالات** تســتخدم لدعم المعتقدات والمعايير والاحتفال بها. والمدارس بشــكل خاص غنية بمثل هذه الرموز كالاجتماعات العامة ومنح الجوائز والعبادة المشتركة. ويقول هويل Hoyle (١٩٨٦، ص ١٥٠ و١٥٢) إن الطقــوس تقــع في لب النماذج الثقافية: «الرموز هي مكونات أساســية لثقافة جميع المدارس ... إذ إن لها مهمات ورموزاً معبِّرة تمثل الوســيلة الوحيدة التي يتم بها التعبير عن القيم التجريدية ... والرموز ذات مكان مركزي في عملية بناء المعنى» (هويل Hoyle ١٩٨٦، ص ١٥٠ – ١٥٢).

ويمكن أن يُرْمَزَ لثقافة المدرسة من خلال الصيغ الثلاث التالية:

(١) **مفاهيمياً أو لفظياً**، مثلاً من خلال استعمال اللغة والتعبير عن أهداف المنظمة.

(٢) **سـلوكياً**، من خلال الطقــوس والاحتفالات والقواعد والآليات المســاندة وأنماط التأقلم الاجتماعي.

(٣) **بصريــاً أو ماديــاً**، من خلال المرافق والمعدات والتذكارات والشــعارات والشــارات الزخرفية والأزياء الموحدة (بير وآخرون .Beare et al ١٩٨٩، ص ١٧٦).

ويقول سكاين Schein (١٩٩٧، ص ٢٤٨) إن «الطقوس والشعائر ذات مكانة مركزية في فك شيفرة الافتراضات الجماعية وكذلك في نقلها إلى الآخرين.

٤ – تفترض ثقافة المنظمة وجود **أبطال** من الذكور والإناث يجسدون قيم المنظمة ومعتقداتها. هؤلاء الأعضاء المكرمون يجســدون أنماط السلوك المرتبطة بثقافة المؤسسة. ويشدد كامبل-إيفانز Campbell-Evans (١٩٩٣، ص ١٠٦) على أن الأبطال هم الأشــخاص الذين تنســجم إنجازاتهم مع الثقافة: «يتم اختيار الأبطال والاعتراف بهم ... ضمن الحدود الثقافية المحددة من خلال أداة الترشــيح وفق القيم ... وإنجازات الأشخاص الذين يتم التعرف عليهم كأبطال تنسجم مع الأمور التي تركز الثقافة عليها».

هذه الســمة واضحة في جنوب أفريقيا مثلاً، حيث يعني الاهتمام الهائل برياضة المدارس أن الأبطال الرياضيين يُحَدَّدُون ويحتفى بهم. ويلاحظ هذا في مدرســة في دربان Durban زارها أحد المؤلفيْن، حيث تُعْرَض صور فوتوغرافية كثيرة لرامي الكرة السريع الجنوب أفريقي شون بولوك Shaun Pollock وله غرفة مسماة باسمه. ومن خلال الاحتفال بإنجازات «بطل» رياضة الكريكيت هذا، يســعى مديرو المدرســة إلى تأكيد مركزية الإنجاز الرياضي بالنسبة لروح المدرسة الجماعية وثقافتها.

تطوير ثقافة تعلم في جنوب أفريقيا:

كما أشـــرنا من قبل (ص ٦٩) تستند ثقافة المنظمة الخاصة بكل مدرسة وكلية إلى الثقافة المجتمعية أو القومية. ولا يتضح هذا في أي مكان بقدر ما يتضح في مدارس جنوب أفريقيا، حيث تعكس الثقافة الســائدة البنية الاجتماعية الأوســع لفترة ما بعد الفصل العنصري. فقد حل التزام صريح بالديمقراطية في جميع جوانب الحياة، بما فيها التربية، محل عقود من العنصرية والظلم.

ويتنــاول نجكوبو Ngcobo (٢٠٠٣) قضايا التنوع الثقافية ويحدد - متأثراً بإرفاين Irvine (١٩٩٠) - تسعة أبعاد للثقافة الأفريقية:

- الروحانية: النظرة إلى الحياة على أنها حيوية وليست آلية.
- الانسجام: يعيش الآدميون والطبيعة بصورة اعتماد متبادل وانسجام.
- الحركة: الإيقاع والموسيقي والرقص.
- الحيوية: مستويات عالية من التحفيز.
- العاطفة: الانفعالات والأحاسيس.
- الروح الجماعية: الترابط الاجتماعي والوعي بالمسؤوليات تجاه الجماعة التي تسمو فوق المزايا الفردية.
- الروح الفردية المعبِّرة: التعبير الشخصي الأصيل.
- التراث الشفهى: التشبيهات والاستعارات والأشكال الملونة الشفهية/السمعية.
- منظور الزمن الاجتماعى: الزمن كمساحة اجتماعية وليست مادية.

(مأخوذة عن نجكوبو Ngcobo ٢٠٠٣، ص ٢٢٤).

ويشــير نجكوبو Ngcobo (٢٠٠٣) إلى أن هذه الملامــح الثقافية تختلف كثيراً عن الثقافات الأوروبية. وقد أصبحت هذه الاختلافات الثقافية ذات أهمية خاصة مع بدء المدارس في تغيير تكوينها العرقي اســتجابة لقانون المدارس في جنوب أفريقيا، الذي حرَّم رفض قبول الطلاب على أســاس العرق. وبدأت المدارس التي كانت في الســابق بيضاء وذات ثقافة «أوروبية» مهيمنة في استيعاب متعلمين - وبدرجة أقل مربين - من خلفيــات ثقافية مختلفة. ويعطي نجكوبــو Ngcobo (٢٠٠٣) مثالين متناقضين على

كيفية اســتجابة قادة المدارس لهذه التغييرات الثقافية. فقد تحاشــت ثانوية فريبرج Vryburg التنوع الثقافي بتقســيم الحرم المدرسي إلى قسمين (أبيض وأسود). وكان لهذا عدة عواقب مؤذية، بما في ذلك النزاع الذي تطور إلى اتهامات بالاعتداء على ١٤ من المتعلمين السود وسبعة من الطلاب البيض. وتبنت ثانوية جرينلاند Greenland في دربان Durban مدخلاً مختلفاً يهدف إلى التنوع الثقافي ويشجع المتعلمين وأعضاء الهيئة العاملة على التعبير عن ثقافتهم والافتخار بها. وقد حققت هذه المدرسة نجاحاً أكاديميــاً كبيراً يعزوه المدير إلى «الثقافة الاندماجية القوية التي تشــجعها» (نجكوبو Ngcobo ٢٠٠٣، ص ٢٣٠).

فــي زمن الفصل العنصري أصبحت الكثير من المدارس «الســوداء» مراكز لمقاومة نظام الحكم الذي لا شعبية له. وكان غياب المتعلمين والمربين يتكرر بسبب مشاركتهم في نشــاط الاحتجاج أو ببساطة لأن سياســات الحكومة أحبطت معنوياتهم. وكانوا أيضاً شــديدي القلق حول أنظمة التمويل غير المتساوية للجماعات العرقية المختلفة. نتيجة لذلك، أصبح من الصعب على مديري المدارس تأسيس «ثقافة تعلم» واستدامتها في مــدارس المدن والكثير من المناطــق الريفية. وقد أصبح الكثيــرون من المتعلمين والمربين أكثر انهماكاً في الصراع منهم في تعلمهم وتدريســهم. فلم تكن لديهم الرغبة في التعاون مع نظام عنصري حتى لو لحقهم الضرر بسبب هذا الموقف.

وقد برزت هذا القضية في المسح الذي قام به بوش وأندرسون Bush and Anderson (٢٠٠٣) لمديــري المــدارس في مقاطعة كوازولو – ناتــال KwaZulu-Natal، إذ صرح المديرون في الإجابة عن سؤال عن أهداف مدارسهم بأن المدرسة تجتهد:

- لتزرع في عقول المتعلمين أن «التربية هي مستقبلهم».
- لتبين أهمية التربية داخل المدرسة وخارجها.
- لتوفير بيئة مساعدة على التربية.
- لتطوير ثقافة تعلم.

ويوضــح غياب ثقافة التعلم في كثير من مدارس جنــوب أفريقيا طول أمد التغير الثقافي وطبيعته غير المؤكدة. فقد كان من الضروري اســتبدال السنوات الطويلة من تربيــة الفصل العنصري بالتزام بالتدريس والتعلــم إذا كان لجنوب أفريقيا أن تزدهر في اقتصاد عالمي تنافســي. لكن على القيم التربويــة أن تتنافس مع خطاب الصراع

الذي بقي مهيمناً، وكذلك أن توفق بين أنظمة القيم المتنوعة في مدارس جنوب أفريقيا التـــي حققت الاندماج. ويبدو من المرجح أن تطوير ثقافة تعلم أصيلة ســيكون بطيئاً وسيعتمد على نوعية القيادة في كل مدرسة.

القيادة والثقافة:

أشــرنا أعــلاه (ص ٦٩) إلــى أن الثقافة المجتمعية تتجاوز ســيطرة قــادة المدارس، لكــن المديرين قــادرون على التأثير على ثقافة المنظمات. ولنســلم جدلاً أنهم يضطلعون بالمســؤولية الرئيسية في توليد الثقافة واستدامتها، وفي نقل القيم والمعتقدات الجوهرية إلــى الآخرين ضمن المنظمة وإلى أصحــاب المصلحة الخارجيين (بوش Bush ١٩٩٨، ص ٤٣). وللمديرين قيمهم ومعتقداتهم الخاصة التي تنبع من سنوات عديدة من الممارسة المهنية الناجحة. كما يتوقع منهم أيضاً تجسيد ثقافة المدرسة أو الكلية. ويؤكد هويل Hoyle (١٩٨٦، ص ١٥٥ - ١٥٦) على البعد الرمزي للقيادة والدور المركزي للمديرين في تحديد ثقافة المدرسة:

> القليلــون من المديرين يتجنبون بناء صورة للمدرســة. وهم يختلفون في المدى الذي تكون فيه هذه المهمة متعمدة وآســرة. ويســعى بعض المديرين ... بوعي ذاتي إلى بناء رســالة عظيمة للمدرسة. ويعبر آخرون عن فكرتهم عن المدرسة بشــكل غير ملفت إلى الحد نفسه، ويشــكلون معنى من المواد الأساسية لصنع الرموز: الكلمات والأفعال والأشياء الصنعية والمواقع.

ويقول سكاين Schein (١٩٩٧، ص ٢١١) إن الثقافات تنبع بصورة أولية من معتقدات مؤسســي المنظمات وقيمهم وافتراضاتهم. ويقترح نياس وآخرون .Nias et al (١٩٨٩، ص ١٠٣) أن المديرين «مؤسســون» لثقافة مدرســتهم. وهما يشــيران إلى مدرستين من حالاتهما الدراســية حيث قوَّض مديرون جدد الثقافة القائمة لكي يصنعوا ثقافة جديدة مبنية على قيمهم هم. وكان بناء الثقافة من خلال القدوة: «كان جميع مديري مدارس المشــروع على وعي بتأثير وجود القدوة. فقد توقَّع كل مدير أو مديرة التأثير في أعضاء الهيئة العاملة من خلال جعل نفسه أو نفسها قدوة. لكن أفعالهم قد ترمز أيضــاً إلى القيم التي حاولوا تمثيلها». ويذكر نياس وآخرون .Nias et al أيضاً أهمية القادة المشاركين، مثل نواب المديرين ومنسقي المناهج، في نشر ثقافة المدرسة.

ويقتــرح ديل Deal (١٩٨٥، ص ٦١٥ - ٦١٩) عدة إســتراتيجيات للمديرين الذين يودون صنع ثقافة:

- توثيق تاريخ المدرسة كي ينظِّم ويصنف وينتقل من شخص إلى آخر.
- اختيار الأبطال والاحتفاء بهم.
- مراجعة طقوس المدرسة وشعائرها لتعبر عن القيم والمعتقدات الثقافية.
- استغلال الاحتفالات وتطويرها.
- التعرف على الكهان والكاهنات ومروجي ومروجات الإشاعات وإدخالهم ضمن النشاط الأساسي. فهذا يوفر وسيلة للوصول إلى شبكة الاتصالات غير الرسمية.

وإحدى الطرق التي يمكن بها للقادة أن يشكلوا الثقافة أو يغيروها هي من خلال تعيين أعضاء جدد في الهيئة العاملة ممن يحملون القيم والمعتقدات نفسها، مما يؤدي إلى توافق ثقافي. وحسب وجهة النظر هذه، توفر عملية اختيار أعضاء الهيئة العاملة فرصة لإطلاق قيم المدرسة أو قيم قادتها على أمل أن ينجذب الذين يحملون قيماً مشابهة إلى المنصب، بينما يمتنع الآخرون من تقديم طلبات أو متابعتها. ومع مرور الزمن ستتحول ثقافة المدرسة في الاتجاه الذي يسعى إليه المدير. وتبين أدبيات سلطة الزمالة (مثل بوش Bush ٢٠٠٣) أن من الأكثر ترجيحاً أن يتخلى القادة عن السلطة للآخرين حين يكونون على ثقة من أن قيمهم التربوية لن تتضرر من خلال القيام بذلك.

ويبين فوسكيت ولَمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣) أن عمليات اختيار أعضاء الهيئة العاملة هي بحد ذاتها خاضعة للمتغيرات الثقافية. وهما يتأثران بأكينوسي Akinnusi (١٩٩١) في التمييز بين المدخلين «العمومي النظرة» و «الخصوصي النظرة» في الاختيار. فعلى سبيل المثال، يحاول المدخل العمومي النظرة – كما سيبحث في الفصل التاسع من هذا الكتاب – أن يطبق على المتقدمين للوظائف معايير موضوعية ويُنْظَر إليه على أنه «أكثر نجاحاً في التعرف على أفضل من يلائم الوظيفة الشاغرة» (فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby ٢٠٠٣، ص ٧١). ويقارن هذان المؤلفان بين هذا النموذج والمدخل الخصوصي النظرة المتبنى مثلاً في أفريقيا والصين. ففيه «يتشكل الاختيار بتأثير الانتماء الشخصي للاعبين، مثل القرابة والدين والتماثل العرقي أو السياسي» (ص ٧٠). ويرجح أن ينجح هذا المدخل في ضمان أن يكون لدى الذين جرى تعيينهم قيم مماثلة للقادة.

وقد يساعد استخدام المعايير الثقافية لتعيين أعضاء جدد في تعديل الثقافة، لكن الأعضاء الثابتين والجمود قد يضمنان مع ذلك أن ينطوي التغيير على مشكلات كثيرة. ويشير رينولدز Reynolds (١٩٩٦) إلى إحدى المدارس التي كانت الثقافة السائدة فيها «تضع صعوبات قاسية في وجه أية محاولات تهدف إلى التغيير» (ص ١٥٣). وهو يشير إلى «حواجز متعددة في وجه التغيير» تتضمن:

- أراد أعضاء الهيئة العاملة التغيير «من الأعلى إلى الأسفل» وليس «الملكية».
- «دائماً نقوم بذلك بهذه الطريقة».
- تردد الأفراد في تحدي الثقافة المهيمنة.
- لوم أعضاء الهيئة العاملة الخلفية البيتية للأطفال على رسوبهم في الامتحانات.
- تعدد صدام الشخصيات والأجندات الشخصية والعلاقات المشروخة بين الأشخاص (رينولدز Reynolds ١٩٩٦، ص ١٥٣ – ١٥٤).

هذا المثال يوضح صعوبة محاولة فرض تغيير ثقافي. وكما يؤكد مدير كلية سابق: «هناك خطر ... في تحرك المديرين بسرعة أعلى مما ينبغي في التغيير الثقافي» (بريدج Bridge ١٩٩٤، ص ١٩٧). ويقر ترنر Turner (١٩٩٠، ص ١١) بالضغوط على القادة كي «يقولبوا» الثقافة، لكنه يرفض الاعتقاد أن «شيئاً في قوة الثقافة يمكن أن يتأثر كثيراً بالجهود الضعيفة لكبار المديرين.» ويشير هارجريفز Hargreaves (١٩٩٩، ص ٥٩) نقطة مماثلة زاعماً أن معتقدات معظم الناس ومواقفهم وقيمهم أكثر مقاومة للتغيير مما يقر به القادة عادة». وهو يحدد ثلاثة ظروف يمكن للثقافة فيها أن تخضع لتغيير سريع:

- تواجه المدرسة أزمة واضحة، على سبيل المثال تقرير تفتيش فيه انتقادات شديدة أو انخفاض في عدد التلاميذ، مما يؤدي إلى احتمال وجود عدد فائض من المدرسين أو إغلاق المدرسة.
- يتمتع القائد بشخصية آسرة توحي على الفور بالثقة والولاء والزمالة. فهذا قد يمكّن التغيير الثقافي من أن يكون أكثر جذرية وأن يتم إنجازه بسرعة أكبر.
- يخلف القائد مديراً ضعيفاً جداً. فأعضاء الهيئة العاملة يكونون متطلعين إلى التغيير لغرس إحساس جديد بالتوجيه.

(مأخوذ عن هارجريفز Hargreaves ١٩٩٩، ص ٥٩ – ٦٠).

ومن الممكن تطبيق هذه النقاط أيضاً على الوحدات الفرعية. ويستنتج هارجريفز Hargreaves (١٩٩٠، ص ٦٠) أنه «إذا لم ينطبق أي من هذه الشروط الخاصة، فعليك أن تفترض أن التغير الثقافي سيكون بطيئاً إلى حد ما».

كما يتحمل المديرون مسؤولية استدامة الثقافة، وفي كثير من الأحيان يعتبر الحفاظ على الثقافة سمة أساسية من سمات القيادة الفعالة. ويزعم سيرجيوفاني Sergiovanni (١٩٨٤، ص ٩) أن الجانب الثقافي هو أهم أبعاد القيادة. فالعنصر الثقافي في «التسلسل الهرمي لقوى القيادة» الذي وضعه، أكثر أهمية من الجوانب الفنية والبشرية والتربوية للقيادة:

> إن التأثير الخالص للقوة الثقافية في القيادة هي أن تربط الطلاب والمدرسين وغيرهم معاً بكونهم مؤمنين بعمل المدرسة ... وحين يصبح الأشخاص أعضاء في هذه الثقافة القوية والملزمة، تتوافر لهم فرص للتمتع بشعور خاص بأهميتهم الذاتية.

حدود ثقافة المنظمات:

يسهم مفهوم ثقافة المنظمات بعدة عناصر مفيدة في قيادة الأشخاص وإدارتهم في المدارس والكليات. والتركيز على البعد غير الرسمي هو نقيض مفيد للمكونات الصارمة والرسمية التي تتكون منها النماذج الرسمية. وتعزز الثقافة – بتشديدها على قيم المشاركين ومعتقداتهم – الجوانب الإنسانية من الإدارة بدلاً من عناصرها البنيوية. لكن هذا المدخل يعاني من ثلاث نقاط ضعف كبيرة (بوش Bush ٢٠٠٣):

١ - قد يكون مفهوم «ثقافة المنظمة» هو ببساطة فرض قيم القائد على الأعضاء الآخرين في المنظمة. وقد يعني البحث عن ثقافة واحدة إخضاع قيم ومعتقدات بعض المشاركين لقيم ومعتقدات القادة أو المجموعة المسيطرة. والثقافات «المشتركة» قد تكون ببساطة قيم القادة مفروضة على الأشخاص الأقل قوة. ويشير مورجان Morgan (١٩٩٧) إلى «عملية سيطرة إيديولوجية» ويحذر من خطر «الإدارة المسيِّرة»:

> هناك من يدافع عن التسيير والتحكم الإيديولوجي كإستراتيجية إدارية جوهرية ... ومن المحتمل جداً أن ترافق المقاومة والسخط وعدم الثقة ذلك التسيير ... حيث تتحكم الثقافة بالشخصية الإنسانية بدلاً من التعبير عنها، وهذا يجعل من الممكن للمجاز اللغوي أن يكون مسيِّراً وشمولياً تماماً في تأثيره. (ص ١٥٠ – ١٥١).

ويشير بروسر Prossor (١٩٩٩، ص ٤) إلى «العالم السفلي المظلم» لثقافة المدارس ويربطه بمفهوم النشاط السياسي المصغر: «اعترف منظور النشاط السياسي المصغر بأن القوى والقواعد والأنظمة والتقاليد والطقوس والشعائر الرسمية قادرة على أن تخضع للإفساد من قبل الأفراد والجماعات والروابط في المدارس». ويستخدم هارجريفز Hargreaves (١٩٩٩) مصطلح «الجماعة المقاوِمة» للإشارة إلى الوحدات الفرعية التي تسعى إلى إفساد القادة وما ينوونه من تغيير ثقافي. لكن هذا قد يكون ببساطة محاولة مشروعة للتعبير الواضح عن قيم محددة، كثقافة الأقسام على سبيل المثال.

٢ - قد يكون تصوير الثقافة تصويراً آلياً على نحو لا داعي له، على فرض أنه يمكن للقادة تحديد ثقافة المنظمة (مورجان Morgan ١٩٩٧). وفي حين أن لهم تأثيراً على تطور الثقافة بتبني قيم مطلوبة، فإنهم لا يستطيعون ضمان ظهور ثقافة واحدة. فكما رأينا يمكن أن يكون للثانويات والكليات عدة ثقافات فرعية تعمل في الأقسام العلمية وغيرها من الأقسام. وهذا ليس بالضرورة أمراً فيه خلل، لأن الوحدات الفرعية الناجحة هي مكونات حيوية في المؤسسات المزدهرة، وقيادة وإدارة المستوى المتوسط الناجحتان تعتبران بشكل متزايد جوهريتان لتحقيق فعالية المدرسة أو الكلية (هاريس Harris ٢٠٠٢؛ بريجز Briggs ٢٠٠٣).

وفي حقبة المدارس والكليات ذاتية الإدارة في دول كثيرة، تزداد أهمية تأثير العامة على السياسة باستمرار. وكثيراً ما تتحمل الهيئات الحاكمة المسؤولية الرسمية عن القرارات الرئيسية وتشترك في تكوين ثقافة المؤسسة. وهذا لا يعني الإذعان البسيط لقيم المدير. بل بالأحرى قد يجري تفاوض يؤدي إلى صراع وإلى تبني سياسات لا تتماشى مع قيم القائد الخاصة.

٣ - يقول هويل Hoyle (١٩٨٦) إن الرموز قد لا تمثل واقع المدرسة أو الكلية تمثيلاً صحيحاً. ويقترح أن المدارس قد تتعرض لمظهر التغيير لكن الواقع يستمر كما كان:

يمكن أن يمثل الرمز شيئاً «حقيقياً» بمعني أنه ... يعمل كبديل للواقع ... وسيكون هناك اعتراف متبادل بين الفرقاء المعنيين بأن الجوهر لم يستحضر، لكنهم مع ذلك قانعون بالإبقاء على تخيل أنه استحضر إذا كان هناك ترميز ما للجوهر ... وفي الواقع يستمر النظام كما سبق. (ص ١٦٦)

ويحذر سكاين Schein (١٩٩٧، ص ٢٤٩) أيضاً من الاعتماد المفرط على الطقوس والشعائر:

حين لا تكون البيانات البارزة لدينا سوى الطقوس والشعائر التي بقيت مستمرة فترة من الزمن، لا بد لنا بالطبع أن نستعملها على أفضل شكل ممكن لنا ... ولكن ... من الصعب التوصل إلى الافتراضات التي كانت لدى القائد والتي أدت إلى توليد تلك الطقوس والشعائر.

خاتمة - الناس والثقافة:

يزداد انتشار الاعتقاد بأن المدارس والكليات كيانات فريدة مع ازدياد إدراك الناس لأهمية المحيطات المحددة الداخلية والخارجية التي توفر الأطر التي لابد للقادة والمديرين العمل ضمنها. وعلي رغم من ضغوط العولمة، فإن فهم محيط المدرسة وإدارته هو بعد حيوي من أبعاد القيادة في القرن الواحد والعشرين. فالقيم والمعتقدات ليست عامة، ونموذج «المقاس الواحد المناسب للجميع» لا يناسب الأمم، كما أنه لا يناسب المدارس.

وإدراك أن تطور المدرسة أو الكلية يحتاج لأن يسبقه تغير في المواقف هو أيضاً مفيد ويتماشى مع وجهة النظر القائلة إن على المدرسين الشعور بـ «ملكية» التغيير إذا أريد تطبيقه بصورة فعالة. وكثيراً ما يفشل التجديد المفروض من الخارج لأنه لا ينسجم مع قيم المدرسين الذين عليهم تطبيقه. «وبما أن التنظيم يكمن في عقول الأشخاص ذوي العلاقة، فإن التغيير التنظيمي الفعال دائماً يعني ضمناً التغيير الثقافي» (مورجان Morgan ١٩٩٧، ص ١٥٠).

وقد يساعد التركيز على القيم والرموز أيضاً في موازنة التركيز على البنية والعملية في كثير من النماذج الأخرى. وقد يكون العالم غير الرسمي للمعايير وللسلوك الطقوسي بالدرجة نفسها من الأهمية كالعناصر الرسمية للمدارس والكليات. حتى أكثر جوانب التنظيم مادية وعقلانية – أكانت هياكل أو تسلسلات هرمية أو قواعد أو أعمالاً تنظيمية مكررة – تجسد تراكيب ومعان شديدة الأهمية لفهم كيف تعمل المنظمة من يوم إلى آخر» (مورجان Morgan ١٩٩٧، ص ١٤٦).

كما يوفر التنظيم أيضاً نقطة تركيز للعمل التنظيمي. وفي أحيان كثيرة يسعى القادة الفعالون إلى التأثير بالقيم لكي تصبح قريبة من معتقداتهم الخاصة، إن لم

تتطابق معها تماماً. وهم يأملون بهذا الشكل أن يحققوا دعماً واسع الانتشار للسياسة الجديـــدة أو «امتلاكاً لها». ومن الأرجـــح أن يحصل المديرون وغيرهم من القادة، بما فيهم مديرو المســتوى المتوسط، على الدعم اللازم للابتكار والتجديد من خلال العمل عبر هذا الحقل غير الرسمي، بدلاً من فرض التغيير من خلال سلطة مناصبهم أو من خلال العمليات السياسية.

ويوفــر فهم كلتــا الثقافتين المجتمعيـــة والتنظيميـــة أيضاً قاعدة ســليمة لقيادة الأشخاص وإدارتهم في التربية. ففي كثير من الدول أخذت المدارس والكليات تصبح متعددة الثقافات، والاعتراف بالتنوع الثري للخلفيات الثقافية للطلبة والآباء والأمهات وأعضاء الهيئة العاملة عنصر جوهري في إدارة المدارس. وعلى نحو مشــابه، تشترك جميــع المنظمات التربوية في ملامح مميــزة معينة، وفهم هذا الجهاز الثقافي وإدارته حيوي إذا أرادت القيادة أن تكون منسجمة مع المعايير والقيم المهيمنة. وتقدير أهمية الثقافتين المجتمعية والتنظيمية والقيم والمعتقدات والطقوس والشــعائر التي تستندان إليها هو عنصر هام في قيادة المدارس والكليات وإدارتها.

المراجع:

Akinnusi, D. (1991), 'Personnel management in Africa', in Brewster, C. and Tyson, S. (eds), International Comparisons in Human Resource .Management, London, Pitman

Badat, S. (1995), 'Educational politics in the transition period', Comparative Education, 31 (2), 141159-.

Beare, H., Caldwell, B. and Millikan, R. (1989), Creating an Excellent School: Some New Management Techniques, London, Routledge.

Bridge, W. (1994), 'Change where contrasting cultures meet', in Gorringe, R. (ed.), Changing the Culture of a College, Blagdon, Coombe Lodge Reports.

Briggs, A. (2003), 'Finding the balance: exploring the organic and mechanical dimensions of middle managers' roles in English further education colleges', Educational Management and Administration, 31 (4), 421436-.

Bush, T. (1998), 'Organisational culture and strategic management', in Middlewood, D. and Lumby, J. (eds), Strategic Management in Schools and Colleges, London, Paul Chapman Publishing.

Bush, T. (2003), Theories of Educational Leadership and Management: Third Edition, London, Sage.

Bush, T. and Anderson, L. (2003), 'Organisational culture', in Thurlow, M., Bush, T. and Coleman, M. (eds), Leadership and Strategic Management in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Bush, T. and Qiang, H. (2000), 'Leadership and culture in Chinese education', Asia Pacific Journal of Education, 20 (2), 5867-.

Bush, T, Qiang, H. and Fang, J. (1998), 'Educational management in China: an overview', Compare, 28 (2), 133140-.

Caldwell, B. and Spinks, J. (1992), Leading the Self-Managing School, London, Falmer Press.

Campbell-Evans, G. (1993), 'A values perspective on school-based management', in Dimmock, C. (ed.), School-Based Management and School Effectiveness, London, Routledge.

Coleman, M., Qiang, H. and Li, Y.(1998), 'Women in educational management in China: experience in Shaanxi province', Compare, 28 (2), 141154-.

Crossley, M. and Broadfoot, P. (1992), 'Comparative and international research in education: scope, problems and potential', British Educational Research Journal, 18, 99112-.

Deal, T. (1985) 'The symbolism of effective schools', Elementary School Journal, 85 (5), 60520-.

Dimmock, C. and Walker, A. (2002a), An international view of the principalship and its development: allowing for cultural context – no one 'best practice' model, paper presented at the National College for School Leadership International Conference, Nottingham, October.

Dimmock, C. and Walker, A. (2002b), 'School leadership in context – societal and organizational cultures', in Bush, T. and Bell, L. (eds), The Principles and Practice of Educational Management, London, Paul Chapman Publishing.

Foskett, N. and Lumby, J. (2003), Leading and Managing Education: International Dimensions, London, Paul Chapman Publishing.

Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992) What's Worth Fighting for in Your School?, Buckingham, Open University Press.

Hargreaves, D. (1999), 'Helping practitioners explore their school's culture', in J. Prosser (ed.), School Culture, London, Paul Chapman Publishing.

Harris, A. (2002), 'Effective leadership in schools facing challenging circumstances', School Leadership and Management, 22 (1), 1526-.

Hoyle, E. (1986), The Politics of School Management, Sevenoaks, Hodder and Stoughton.

Irvine, J. (1990), Black Students and School Failure, New York, Greenwood Press.

Morgan, G. (1997), Images of Organization, Newbury Park, CA, Sage.

Nias, J., Southworth, G. and Yeomans, R. (1989), Staff Relationships in the Primarv School, London, Cassell.

Ngcobo, T. (2003), 'Managing multicultural contexts', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, E. (eds), Managing Human Resources in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

O'Neill, J. (1994), 'Organizational structure and culture', in Bush, T. and West-Burn-ham, J. (eds), The Principles of Educational Management, Harlow, Longman.

Prosser, J. (1999), School Culture, London, Paul Chapman Publishing.

Reynolds, D. (1996), 'Turning round ineffective schools: some evidence and some speculations', in Gray, J., Reynolds, D., Fitz-Gibbon, C. and Jesson, D. (eds), Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement, London, Cassell.

Schein, E. (1997), Organizational Culture and Leadership, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. (1984) 'Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice', in Sergiovanni, T. and Corbally, J. (eds), Leadership and Organizational Culture, Chicago, IL, University of Illinois Press.

Turner, C. (1990), Organisational Culture, Blagdon, Mendip Papers.

Walker, A. and Dimmock, C. (2002), 'Introduction', in Walker, A. and Dimmock, C. (eds), School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective, London, RoutledgeFalmer.

Wallace, M. and Hall, V. (1994) Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management, London, Paul Chapman Publishing.

٥

هياكل المنظمات وأدوارها

مقدمة: طبيعة بنية المنظمة وغرض تلك البنية

تشير البنية إلى النمط الرسمي من العلاقات بين الأشخاص في المنظمات. وهي تعبر عن الطرق التي يرتبط الأشخاص بها بعضهم ببعض من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية. ويتضمن تعريف أونيل O'Neill (١٩٩٤، ص ١٠٩) الملامح الرئيسية للبنية، ويبين علاقتها بمفهوم «الدور»: «تجسد البنية ... وصفاً رسمياً للأدوار والسلطة والعلاقات والمراكز ضمن المنظمة». وكذلك يوضح إيفرارد وموريس Everard and Morris (١٩٩٦، صx) الصلات بين البنية والأدوار: «تتضمن بنية المنظمة مخطط التنظيم واللجان والأقسام والأدوار والمستويات الهرمية وتسلسل السلطة».

وكثيراً ما تمثل البنية برسوم تخطيطية أو مخططات تبين النمط المعتمد من العلاقات بين أعضاء المنظمة. ولكن هناك توتر بين التركيز على البنية والصفات الفردية التي يأتي الأشخاص بها إلى مكان عملهم. وإذا نظرنا إلى البنية على أنها إطار للأفراد ذوي الأدوار، فلا بد أن تعكس أيضاً وجهات نظر هؤلاء الأفراد. وكما تقترح لَمبي Lumby (٢٠٠١، ص ٨٢) «إن مفهوم البنية التنظيمية نفسه ينطوي على مشكلات، باعتبار أن المنظمة مفهوم نظري لا يوجد في الواقع إلا على شكل مجموعة من الأبنية والأشخاص ... وأياً كانت «البنية» على الورق، فإن الواقع سيكون خليطاً مضطرباً من المفاهيم والنشاطات الضعيفة الترابط». ورغم هذا الإدراك لأهمية الأفراد وتنوعهم، فإن جميع المنظمات لها شكل من أشكال البنية يمكن التعرف عليه ويوفر إطاراً لنشاط المنظمة. وتوسع لَمبي Lumby (٢٠٠١، ص ٨٣) فكرة البنية لتتضمن البيئة الخارجية التي تتفاعل مع المنظمة والتي يمكن أن تُفَعِّل نشاطاتها أو تعوقها.

ويؤكد مَلينز Mullins (١٩٨٩، ص ١١٣) على أن البنية توفر وسيلة لتحسين أداء المنظمة. وهو يحدد ستة أهداف للبنية:

١ - أداء المنظمة الاقتصادي والكفء.

٢ - رصد نشاطات المنظمة.

٣ - الخضوع للمساءلة حول مجالات العمل التي تتولاها مجموعات أو أشخاص.

٤ - تنسيق أجزاء المنظمة المختلفة.

٥ - المرونة في الاستجابة لمطالب المستقبل وتطوراته، والتأقلم مع التأثيرات البيئية المتغيرة.

٦ - الرضا الاجتماعي للأشخاص العاملين في المنظمة.

ويقول فيدلر Fidler (١٩٩٧) إن للهياكل غرضين يعلوان فوق الأغراض الأخرى، وهما التحكم والتنسيق، وكلا هذين البعدين واضحان في قائمة مَلينز Mullins (١٩٨٩). وفي كثير من الأحيان تُجعَل الهياكل أكثر تماسكاً في محاولة لتحقيق تحكم أكبر. وتغيير هياكل الإدارة هو طريقة من الطرق التي يستطيع المديرون الجدد بها ممارسة نفوذهم على المدرسة أو الكلية. لكن من الأرجح أن الإبداع سيزدهر من خلال إطار أقل إحكاماً مصمم لكي ينسق لا ليتحكم. ويلحظ فولان Fullan (١٩٩٩، ص ٥) أن عدم وجود بنية كافية يخلق الفوضى، في حين أن ازدياد شدة البنية يؤدي إلى اختناق يعطل الحركة. وتخلص لَمبي Lumby (٢٠٠١، ص ٨٥) إلى أن «أية بنية ستكون حلاً وسطاً لا يستطيع تحقيق كل ما هو مطلوب. وقد يكون من الضروري تحديد الأهداف الأولية التي على البنية تحقيقها من بين العدد الكبير المحتمل».

الهياكل والتسلسلات الهرمية:

إحدى السمات الثابتة للبنية تأكيدها على التسلسل الهرمي. ففي جميع الحالات تقريباً، تصور المنظمات على أساس البنية العمودية أو الهرمية. ويشتمل «التسلسل الهرمي المعمم في كليات التعليم المستمر» الذي تقدمه بريجز Briggs (٢٠٠٢، ص ٦٦) على المديرين المتوسطين باعتبارهم في الصف الثالث أو الرابع من التسلسل الهرمي في الكليات. فهم تابعون للمدير ولفريق الإدارة العليا، ولكنهم أعلى من أعضاء الهيئة العاملة ضمن فرقهم. كما تشدد هاربر Harper (٢٠٠٠) أيضاً على كون التسلسل الهرمي مهيمناً في التعليم المستمر الإنجليزي. وتقودها دراستها لـ ١٠٧ كليات من هذا النوع إلى استنتاج أن «طرازاً واسعاً من البنية أصبح مهيمناً، وقد ... أطلقت عليه تسمية التسلسل الهرمي الجديد في الكليات» (ص ٤٣٤).

في التسلســـل الهرمي الجديد للكليات لا توجد كليتان متماثلتان. ولكن الملامح الشــائعة هي أنه في الغالبية العظمى من الحالات يتألــف فريق الإدارة العليا من كبير المســؤولين التنفيذيين، واثنين أو ثلاثــة أو أربعة من كبار المديرين، كل منهم مســؤول عن مجال واسع أو أكثر من مجال من الإدارة العملية. والأعمال الأكاديمية والمســاندة متمركزة، وينسق المديرون المتوسطون جوانب مختلفة من المساندة للتعليم والتعلم ضمن هياكل تنظيمية أكثر انبساطاً. (ص ٤٣٤)

وعمــل لَمبي Lumby (٢٠٠١) في هذا القطاع يوحي أن التسلســل الهرمي يخضع للتعديل مع اســتجابة مديــري الكليات للضغوط في التمويــل. «فقد ألغيت مناصب إدارية، مما أدى إلى منظمات أكثر تســطحاً» (ص ٨٦). وهي تضيف أن الحاجة إلى موقــف متجاوب أثرت على إعــادة الهيكلة في كليات كثيــرة. فالهياكل الأكثر مرونة مطلوبة لتوفير الإبداع والابتكار والتجديد:

تنــزع الهياكل التنظيمية إلى إعاقة هذه العملية. فكلما ازداد التسلســل الهرمي والبيروقراطية والمركزية في هذه الهياكل يزداد نزوعها للعرقلة ... ومن المرجح أن تتمكن الوحدات المنظمة لنفســها – بمستواها العالي من الاستقلال الذاتي – من الاســتجابة للبيئة الداخلية والخارجية بســرعة أكبر وكذلــك أن تتحفز الهيئة العاملة بفاعلية أكبر. (ص ٨٧ – ٨٨)

وتلحــظ لَمبــي Lumby (٢٠٠١، ص ٩٢) أنــه رغم هذه الحاجة «فــإن درجة ما من التسلسل الهرمي البيروقراطي ستفرض نفسها دائماً» وأن التغيير البنيوي يُقَدَّم في كثير من الأحيان كطريقة «لتلطيف مضامين التسلسل الهرمي السلبي نسبياً» (ص ٩١).

ويتضِّح انتشــار التسلســل الهرمي بهيمنته في قطاعات التربية الأخرى. فسميث Smith (٢٠٠٢) ينضــم إلى ديم Deem (١٩٩٨) في الإشــارة إلــى أن هياكل التربية العليا إدارية وبيروقراطيــة إلى حد كبير، خاصة في الجامعات الجديدة أو الخاضعة للأنظمة القانونية. كما تظهر دراسة والاس وهول Wallace and Hall (١٩٩٤) لفرق إدارة الثانويات أهمية التسلســل الهرمي. وضمن هذه الفرق «عكست التمييزات بين مستويات مسؤولية الإدارة الفردية بشكل متفاوت التسلسل الهرمي في المكانة الرسمية ضمن كل فريق» (ص ٥٠). وهما يحددان أربعة مستويات في المكانة:

- المدير.
- نواب المدير.
- أعضاء الهيئة المهنية الآخرون.
- أمناء الصندوق والإداريون.

(والاس وهول Wallace and Hall ١٩٩٤، ص ٥١)

والمديرون يترأسون بسبب مسـؤوليتهم الشاملة عن المدرسة، مما يؤدي إلى تمييز هرمي أكبر في إحدى المدارس (ص ٥٢)، بينما ينوب أقدم النواب عن المدير في غيابه، مساهماً في «إدراك للتسلسل الهرمي» (ص ٥٢). كما يمكن أن يظهر التسلسل الهرمي في مدخل الطبقتين، كما في مدرسة لونجرايز Longrise. حيث لا يحضر بعض الاجتماعات سوى أقدم أعضاء الهيئة العاملة، مما يؤدي إلى شعور أعضاء الهيئة العاملة الأدنى مرتبة أنهم مبعدون عن «المجلس الداخلي». وينظر إلى أمناء الصندوق على أنهم في قاعدة الهرم الوظيفي:

> تعمل أكثر التمييزات الهرمية وضوحاً بين كبير المسـؤولين الإداريين في مدرسة دريك Drake وأمين الصندوق في مدرسة أندرهيل Underhill وكبار أعضاء هيئة التدريس في فريقي الإدارة العليا هذين. فهما لم يكونا عضوين في مهنة التدريس، وكان راتباهما أقل ومساهمتهما في فريق الإدارة العليا... محدودة ... ولم يكونا يحضران اجتماعات ذلك الفريق، وكانت مشاركتهما في قرارات السياسة الرئيسية تنحصر إلى درجة كبيرة بالنظر في الانعكاسات المالية أو الإدارية على المقترحات الخاصة بالعمل. (ص ٥٤)

ويوضح هذا البحث أنه حتى ضمن الأطر التعاونية ظاهرياً مثل الفرق، يبقى التسلسل الهرمي محدداً قوياً للبنية وللعملية (انظر الفصل الثامن).

كما أن التسلسل الهرمي سمة مهيمنة من سمات البنية في كثير من الدول الأخرى. ففي جنوب أفريقيا على سبيل المثال توجد ستة مستويات خارج المدرسة وقيود بيروقراطية قوية تقيد طبيعة الهياكل الداخلية (بوش Bush ٢٠٠٣أ). وعلى نحو مماثل، يشير بوش وآخرون .Bush et al (١٩٩٨) إلى أنه توجد في الصين «بنية معقدة ومفصلة ذات خمسة مستويات خارج المدرسة» (ص ١٣٣) ومتطلبات بيروقراطية لطبيعة الهياكل الداخلية.

محددات البنية:

أحد المحددات الهامة للبنية هو – كما أشير أعلاه – المدى الذي تتمكن المنظمات من الوصول إليه في تصميم البنية أو تعديلها بتلبية احتياجات المؤسسة. فالتحكم المركزي في الصين يعني وجود نطاق ضئيل فقط للمبادرة المحلية، والهياكل متشابهة جداً في جميع المدارس. وللبنية الإدارية أربعة أقسام رئيسية:

- مكتب المدير، متضمناً نائباً واحداً للمدير في المدارس التي يبلغ عدد الفصول فيها ١٢ – ٢٤، ونائبين في المدارس الأكبر.
- قسم شؤون التدريس، وهو مسؤول عن إدارة التربية التدريسية والسياسية (أو الأخلاقية).
- قسم الشؤون العامة، وهو مسؤول عن الهياكل التحتية، بما فيها المالية والمباني والمعدات.
- مصنع أو مزرعة المدرسة، حيث تسهم الأرباح في دخل المدرسة.

(لوين وآخرون Lewin et al. ١٩٩٤؛ بوش وآخرون Bush et al. ١٩٩٨).

كما توجد أيضاً مجموعات تدريسية وبحثية أخرى تسمى «جياويانزو» تتكون من مدرسين يعملون معاً لتطوير المنهج وأصول التدريس. وكذلك توجد بنية موازية ضمن الحزب الشيوعي يرأسها أمين للفرع في كل مدرسة. ويشير بوش وآخرون Bush et al. (١٩٩٨) إلى أن البنية غير عملية وليس فيها سوى نطاق محدود للمديرين في التأثير على تصميمها أو تعديلها عند تغير الظروف.

التحكم الخارجي في هياكل المدارس واضح في جنوب أفريقيا أيضاً، حيث تلعب إدارة التربية في المقاطعة دوراً كبيراً في تحديد هذه الهياكل. وفي كوازولو- ناتال KwaZulu-Natal على سبيل المثال تقوم إدارة التربية والثقافة بتوزيع مناصب الترقية مثل نواب المدير ورؤساء الأقسام. وعلى الرغم من تأثير هذه التعيينات المفروضة، فإن الكثير من المديرين يتحايلون على مثل هذه القيود بإيجاد مناصب قيادة للمقررات غير رسمية وبلا مقابل مادي لدعم البنية الرسمية (بوش Bush ٢٠٠٣أ).

في إنجلترا، البنية هي عادة أحد عناصر المنظمات التي تتوافر فيها حرية التصرف. فالقادة يَرِثُونَ الهياكل، لكن لديهم الحرية في تطويعها لتلبية الحاجات المحلية:

تتيح الإدارة المحلية لكليات التعليم المستمر، كما هو الحال بالنسبة للمدارس والجامعات، الحرية لكل كلية لتقرر أفضل طريقة لتوزيع واستخدام مواردها المالية لتنفيذ وظائف المؤسسة. ولذلك فإن الهياكل الداخلية للإدارة في الكليات والمحيطات التي تعمل فيها تُطَوَّر إلى حد كبير استجابة لاحتياج الإدارة المحلية، وتتشكل من خلال فلسفات الأشخاص الذين يديرونها. (بريجز Briggs ٢٠٠٠، ص ٦٤)

ومحيط المؤسسة هو محدد رئيسي للبنية. والنطاق هو بعد أساسي، وتنزع المنظمات الأكبر حجماً لأن يكون لها هياكل أكثر تعقيداً. ويتضح هذا من خلال كلية درستها بريجز Briggs (٢٠٠٢) أشار أعضاء الهيئة العاملة فيها إلى «نواقص وإحباطات» (ص ٧١) يمكن عزوها إلى كون الكلية كبيرة وموزعة على عدة مواقع.

وتبين لَمبي Lumby (٢٠٠١) كيف أن الكليات الإنجليزية تستعمل بنية الإدارة كأداة للتغيير الثقافي. فمن بين الكليات البالغ عددها ١٦٤ كلية التي استجابت للمسح الذي أجرته، لم تقم أربع كليات فقط بإعادة بناء نفسها خلال السنوات الست السابقة. ومعظمها قامت بإعادة البناء أكثر من مرة «اعتقاداً بفعالية إنجاز البنية الصحيحة من أجل دعم الإدارة» (ص ٨٢). وكما يوضح بحث لَمبي Lumby (٢٠٠١) أنه في كثير من الأحيان تجري إعادة البناء في محاولة لتشجيع التغيير. لكن كلارك Clark (١٩٨٣، ص ١١٤) يشير إلى أن «سطوة التاريخ» هي جانب هام في المنظمات التربوية ومجرد تغيير الهياكل لا يعني أن الإطار السابق يضمحل. وإنما تبقى القيم المتضمنة في البنية السابقة في مكانها وتستمر في التأثير على الأحداث والسلوك.

وفي الحديث عن إعادة البناء في الولايات المتحدة، يشير وايلدي ولاودن Wildy and Louden (٢٠٠٠) إلى ثلاث معضلات يواجهها مديرو المدارس:

١ – معضلة **الاستقلال الذاتي** حيث يتوقع من المديرين أن يشركوا زملاءهم المهنيين في السلطة.

٢ – معضلة **الفعالية** حيث يتوقع من المديرين أن يخفضوا إلى أقصى حد هدر الموارد مثل الوقت والطاقة والالتزام. وهذا المتطلب يتضارب مع ضغوط المشاركة.

٣ – معضلة **الخضوع للمحاسبة** حيث يجب أن يكون المدير مسؤولاً أمام المقاطعة. فهذا المتطلب يحد أيضاً من الاستقلال الذاتي والمشاركة.

ومـــن المرجـــح أن تكون هياكل المدارس حلاً وســـطاً، آخذة بالاعتبـــار كلاً من هذه المعضلات. وفي إنجلترا، قد يكون هناك التزام خطابي قوي بالمشـــاركة، ولكن هناك اعتماد مترسب على البنية الرسمية. ويبين والاس وهول Wallace and Hall (١٩٩٤) أن حالاتهم الدراســـية الســـت من المدارس الثانوية «أظهرت جميعها التزاماً قوياً بين الأعضـــاء بمدخل إلى الإدارة يعتمد على الفرق»، فـــي حين أبقت على مقدار هام من التسلســـل الهرمي ضمن فـــرق الإدارة العليا فيها وكذلك خارج هـــذه الفرق. كما أن الجنس أيضاً قد يؤثر على طبيعة البنية وأهميتها. فدراسة كولمان Coleman (٢٠٠٢) لمديـــري الثانويات الإنجليزية توحي أن احتمال تفضيل المشـــاركة والعمل كفريق أرجح لدى النساء منه لدى الرجال.

الهياكل والنظرية التنظيمية:

البنية جانب هام من نظرية القيادة والإدارة في التربية. فالتعامل مع البنية يختلف وفقاً للافتراضات في المفاهيم التي تستند كل نظرية إليها (بوش Bush ٢٠٠٣ب).

البيروقراطية:

كمـــا لاحظنا، تنزع معظم الهيـــاكل التنظيمية في المدارس، خاصـــة في الثانويات والكليـــات، إلى التناغم مـــع الافتراضات البيروقراطية، ويمكن اعتبار بعضها نســـخاً تصويرية للديمقراطية. ويشـــدد إيفيتس Evetts علـــى الطبيعة البيروقراطية لهياكل المدارس ويبين كيف تعزز ســـلطة المدير. «هناك درجة عالية من السلطة تمنح للمدير وتنقل من خلال رؤساء الأقسام أو منسقي المراحل ... [وهي تعني ضمناً] الاتفاق على قدرة المدير على توجيه إدارة المدرسة بدون مخالفة أو معارضة» (ص ٨٤).

ويستند هرم السلطة المشار إليه سابقاً إلى النظريات البيروقراطية (ترنر Turner ١٩٩١). وينعكس هذا في كليات التعليم المستمر الإنجليزية (لَمبي Lumby ٢٠٠١). كما يتجلى في جنوب أفريقيا حيث توجد «روح إدارة من الأعلى إلى الأسفل» (جونسون Johnson ١٩٩٥، ص ٢٢٤). ومن المهم عدم نســـيان طبيعة العلاقات السلطوية ضمن المدارس. ففي معظم الحالات تكمن الســـلطة لدى المدير الذي يمتلك السلطة القانونية ويخضع للمساءلة القانونية» (ص ٢٢٥).

تشارك الزملاء في السلطة:

تمثــل البنى التي تقوم على مشــاركة الزملاء بديلاً للتسلســل الهرمي. وفي هذا النمــوذج تتقلص الهياكل وينزع الاتصال لأن يكون جانبياً وليس عمودياً، بحيث يعكس وجهة النظر بأن جميع المدرســين يجب أن يشــتركوا في صنع القرار و «يتبنوا» نتيجة المناقشــات. وقد تكون المجموعات العاملة المخصصة لأغراض معينة - وليس اللجان التي يحدد أعضاؤها بمناصبهم - أكثر فعالية في تشجيع تشارك الزملاء، كما يقترح براون وآخرون .Brown et al (١٩٩٩) بالنسبة للثانويات الإنجليزية. «لدينا مجموعات عاملة تبلّغ نتائجها إلى هيئات التدريس بعد التشاور مع فريق الإدارة العليا ويتم إنتاج وتطبيق سياسات تعاونية» (ص ٣٢٣).

ويوجــد دليل على تشــارك الزملاء في الســلطة حتــى في الهيــاكل ذات الطابع البيروقراطي القوي في الصين وجنوب أفريقيا. فكما أشرنا سابقاً، توجد في المدارس الصينية مجموعات عمل وبحوث (جياويانزو) تعمل على «افتراض أن المدرسين سيعملون معاً في جميع جوانب عملهم تقريباً» (بين وما Paine and Ma ١٩٩٣، ص ٦٧٦). وفي كثيــر من مدارس جنوب أفريقيا، يوجد على الأقل التزام خطابي بالمشــاركة في صنع القرار. وقد ادعى المديرون في جميع مدارس كوازولو- ناتال التي درسها بوش Bush (٢٠٠٣أ) أنهم يعملون للوصول إلى المشاركة في صنع القرار. وكان المنبر الرئيسي لهذا المدخل هو الاجتماعات الأسبوعية لأعضاء الهيئة العاملة.

وتوحي هاربر Harper (٢٠٠٠، ص ٤٤٢) - في إشارة إلى التعليم المستمر الإنجليزي - أن «الهياكل القائمة على الفرَق وليس على التسلسل الهرمي تناسب أكثر بكثير البيئة المتغيرة في يومنا هذا»، لكنها تحذر من أن «المنظمات المسطحة بحكم طبيعتها لا توفر ســوى فرص قليلة للترقية، في حين أنه توجــد في البيروقراطية الفيبرية Weberian بنية محددة بوضوح للمسارات الوظيفية».

تكــون الهياكل في المــدارس الابتدائية الإنجليزية عادة مســطحة وبدون طبقات. والمدرســون مسؤولون أمام المدير مباشــرة وليس من خلال سلطة متوسطة، مما يحد من مدى التسلسل الهرمي وأهميته (بوش Bush ١٩٩٧).

النشاط السياسي المصغر:

قد تتيح البنية التي تتضمن أقســاماً، وهي موجودة في كثير من الثانويات، المجال لازدهار النشاط السياســي على مستوى مصغر بين الوحدات الفرعية المتنافسة على

المــوارد والنفــوذ (بوش Bush ٢٠٠٣ب). فالبنية الرســمية تصبح خلفية للصراع بين الجماعات ذات المصالح، وقد تخضع البنية للتغيير من خلال عملية مساومة وتفاوض. «البنيــة أو الهياكل التنظيميــة ... تُفْهَم في كثير من الأحيان على أفضل وجه بوصفها منتجات وانعكاسات للصراع على التحكم السياسي ... ففي كثير من الأحيان تستخدم البنية التنظيمية كأداة سياسية» (مورجان Morgan ١٩٩٧، ص ١٧٥ - ١٧٦).

ويقول هويل Hoyle (١٩٨٦) إن المدارس هي بشكل خاص عرضة للنشاط السياسي المصغر بســبب بنيتهــا الرخوة الترابط المبنية على مصالــح جزئية للوحدات الفرعية المختلفة. وهذا واضح على سبيل المثال في هولندا حيث توجد بنيتان متوازيتان تمثلان أقسام المواد ووحدات إرشاد الطلاب. ويقول إمانتس وآخرون Imants et al. (٢٠٠١، ص ٢٩٠) إن هاتــين همــا «بنيتان فرعيتان متصارعتان»، تؤديــان إلى التوتر والتجزؤ والحواجز بين مدرســي المقررات الفرعية المختلفة. ويتضح النشاط السياسي المصغر أيضاً في دراســة وايلدي ولاودن Wildy and Louden (٢٠٠٠) للثانويات في الولايات المتحدة، حيث عمل المديرون الذين كانوا ضمن حالات دراسية مع «مجموعة مبلقنة من كبار أعضاء الهيئة العاملة».

وتوجد أيضاً أدلة لا يســتهان بها على تأثير النشــاط السياسي المصغر في البنية في إنجلتــرا. وكثيــراً ما يربط بين هــذا وبين الحجم، كما يوحي بولتــون Bolton (٢٠٠٠) بالنسبة للتربية العليا. «تنزع الوحدات الأكبر - لِنَقُلْ تلك التي تزيد على ٣٠ عضواً - في أية حالة إلى تشكيل أنفسها على شكل مجموعات ذات مصالح أو زُمَر» (ص ٥٧).

وفي التعليم المســتمر، توجد «مناطق» سياسة مصغرة (بريجز Briggs ٢٠٠٥)، في حين تشير لَمبي Lumby إلى أن من الممكن رؤية إعادة البناء على أنها «عملية سياسية داخلية لإعادة تشــكيل الســلطة» (ص ٨٩). وتزعم هاربر Harper (٢٠٠٠، ص ٤٤٣) أنه «يوجد في القطاع صراع خطير بين المديرين والمحاضرين».

وتوفر دراســة والاس وهول Wallace and Hall (١٩٩٤) للفرق في الثانويات أدلة أيضاً على النشاط السياسي المصغر:

> شــعر أحد رؤســاء العلوم بأن ولاءه الأول هو لهيئة التدريس لديه: «متى تدافع عن هيئة التدريس ومتى تدافع عن السياســة العامة؟» وفي بعض المناســبات اصطدمت رغبته في خدمة مصالح هيئة التدريس التي ينتمي إليها - حســب قيمه ومعتقداته بالنســبة لدوره كقائــد لهيئة التدريس - مع توقع أعضاء فرق

الإدارة العليا الآخرين أن عليه أن يتبنى منظوراً «يشـمل المدرسـة كلها» ضمن ثقافة العمل كفريق لدى فرق الإدارة العليا.

ويوضح هذا المثال السهولة التي يمكن بها لما تظهر على أنها أطر يتشارك الزملاء ضمنها في السـلطة أن تصبح مواقع للنشـاط السياسي المصغر. وفي هذا النموذج، قد تكون البنية غير ثابتة ومعرضة للتغيير مع سـعي مجموعات المصالح المختلفة إلى تشكيلها لمنفعتهم.

النماذج الذاتية:

تنظـر النماذج الذاتية إلى البنية التنظيمية على أنها نتاج تفاعل المشـاركين وليس علـى أنهـا كيان ثابت. فالبنية هي منتج سـلوك الأفراد وتقوم بشـرح العلاقات بين أعضاء المنظمات. وتشدد النظريات الذاتية على المعاني المختلفة التي يعطيها الأفراد للبنية. وقد يكون التغيير البنيوي غير فعال إذا لم يعالج الهموم الكامنة للأفراد:

> يتبين أن تحويل الإشارات الرمزية للأفراد – التي يمكن أن نسميها المنظمة إن أردنا – أسـهل من تغيير المعاني العميقة والأغـراض التي يعبر الناس عنها من خـلال المنظمة ... إننا مجبرون على رؤية مشـكلات البنية التنظيمية على أنها متأصلة ليس في «البنية» نفسـها، بل في المعاني والأغراض البشرية التي تدعم البنية. وهكذا يظهر أننا لا نسـتطيع حل المشكلات التنظيمية بمجرد إما إلغاء البنية أو تحسـينها، إذ لا بد لنا من النظر إلى الأسس البشرية لهذه المشكلات. (جرينفيلد Greenfield ١٩٧٣، ص ٥٦٥)

وتتنـاول دراسـة لَمبـي Lumby (٢٠٠١) لكليات التعليم المسـتمر الإنجليزية هذا الموضـوع. «مثلما أن أهـداف كل فرد وتجربته فريدة، فمـن المنظور الذاتي لا يمكن لمنظمة أن توجد ككل متماسـك، وإنما كمجموع سلسـلة المناظير والتجارب المختلفة» (ص ٨٢ – ٨٣).

الالتباس:

تعتبر نماذج الالتباس أن البنية التنظيمية تنطوي على مشكلات. فالمؤسسات تصور على أنها تجميعات لوحدات ثانوية مرتبطة ارتباطاً رخواً في هياكل قد تكون في نفس الوقت ملتبسة وعرضة للتغيير. ويقول إنديرد Enderud (١٩٨٠) إن البنية التنظيمية قد تخضع لتفسيرات متنوعة بسبب الالتباس والاستقلالية الذاتية للوحدات الفرعية

الموجــودة فــي كثير من المنظمات الكبيرة والمعقدة. «وما هــو مهم فعلاً للطريقة التي تؤثر بها البنية الرسمية على العملية ليست الشكل الذي «تبدو» به البنية رسمياً، وإنما كيفية اســتخدامها الفعلي» (ص ٢٤٨). وأحد جوانب هذه العملية هو مدى المشــاركة فــي اللجان ومجموعات العمل. فالأعضاء في لجان من هذا القبيل قد لا يشــاركون بانتظــام، أو قــد يتأخرون في الحضور و يغادرون في وقت مبكر. «وإحدى نتائج هذه الالتباســات البنيويــة هي أن القــرارات قد لا تكون ممكنة إلا بوجــود عدد كاف من المشــاركين. ومحاولات اتخاذ قرارات دون مشاركة كافية قد تخفق في مراحل لاحقة من العملية» (بوش Bush ٢٠٠٣ب، ص ١٤٦).

والمنظمات الكبيرة معرضة بشكل خاص للالتباس البنيوي. وتشير بريجز Briggs (٢٠٠٢، ص ٧٠) إلى «ســوء تــلاؤم توقعات الأدوار» في التعليم المســتمر الإنجليزي، وتضيــف فيما بعــد أن «الالتباس وتحميل الــدور عبئاً أكثر مما ينبغي هما ســمتان شــائعتان في وضع المديرين» (بريجــز Briggs ٢٠٠٥، ص ٤٦). وتقول لَمبي Lumby (٢٠٠١، ص ١٠٠) أنه «بغض النظر عما إذا كان قد تغير المكان الرسمي لأي دور ضمن البنية أم لا، فإن الطريقة التي ينظر بها القائم بالدور وغيره لهذا الدور اســتمرت في التغير، ومن الأرجح أنها كانت تتعرض للالتباس والتضارب والعبء الزائد».

الثقافة:

يمكن النظر إلى البنية على أنها التجلي المادي لثقافة المنظمة. «هناك صلة وثيقة بين البنية والثقافة: من المؤكد أن كلاً منهما تعتمد على الأخرى» (ستول Stoll ١٩٩٩، ص ٤٠). ويأتي التعبير عن قيم المؤسســة ومعتقداتها في نسق الأدوار والعلاقات بين الأدوار التي تؤسسها المدرسة أو الكلية.

وكلمــا ازدادت المنظمة كبراً وتعقيداً، يتعاظم احتمال المعاني المتشــعبة المؤدية إلى تطويــر الهياكل واحتمال التضارب بينها. «العلاقة بين البنية التنظيمية والثقافة ذات أهمية حاســمة. فالبنية الكبيرة والمعقدة تزيد احتمال تطور العديد من الثقافات في الوقت نفسه ضمن المنظمة الواحدة» (أونيل O'Neill ١٩٩٤، ص ١٠٨). هذه الظاهرة واضحة في التعليم المســتمر الإنجليزي حيث ينظر إلى المديرين على أن لديهم نظاماً من القيم مختلفاً عن الهيئة التدريســية (راندل وبريدي Randle and Brady ١٩٩٧؛ هاربــر Harper ٢٠٠٠). ويبــين إليوت Elliott (١٩٩٦) أوجــه الاختلاف بين الثقافة التربوية المتمركزة على الطلاب لدى المحاضرين وثقافة المديرين الإدارية الطابع.

أدوار القيادة والإدارة:

يتم التعبير عن البنية في سمتين متميزتين من سمات المنظمة. أولاً، هناك نسق من اللجان والمجموعات العاملة تعقد اجتماعات إما دورية أو حسب الحاجة. ثانياً، أدوار الأفراد قد ترسخت ويوجد نسق مفروض أو موصي به للعلاقات بين القائمين بالأدوار. وتتصف العلاقة بين البنية وأدوار الإدارة بالبساطة المخادعة. فكما يشرح هول Hall (١٩٩٧، ص ٦١) «أوحت وجهات النظر المركزة على الوظيفة والخاصة بنظرية الأدوار أنـه طالما كان من الممكـن تحديد الأغراض والهياكل في المدرسـة أو الكلية، فإن من الممكن تحديد الأدوار والتنبؤ بالسلوك اللاحق». لكن أصحاب النظريات الذاتية يرون الأدوار علـى أنها «مجرد مجموعات من المعاني ذات العلاقة التي ينظر إليها على أنها مناسـبة لخلفيات اجتماعية معينة» (سيلفرمان Silverman ١٩٧١، ص ١٣٤). ويبين هول Hall (١٩٩٧) أوجه الاختلاف بين هذين المنظورين:

> تمر المـدارس والكليات بمرحلة انتقالية بين الثوابـت البيروقراطية (المتضمنة هياكل وأدواراً ومسـؤوليات محددة بدقة) وشكوك ما بعد الحداثة (التي يمكن النفاذ عبر الحدود فيها، والأدوار فيها مشوشـة، والمهام متغيرة باستمرار) ... وقد ابتعد معظم الباحثين من الوصف الرسمي للمهام والمسؤوليات. (ص٦٢)

وتؤيد لَمبي Lumby (٢٠٠١، ص ٩٥) وجهة النظر الأخيرة هذه: «سيحصل كل فرد على وصف للوظيفة يبين الواجبات والمسـؤوليات، لكن هذا في أفضل الحالات مجرد وصف تقريبي غير تفصيلي لدوره. إن مفهوم الدور أكثر ديناميكية ويقع على السطح المشـترك للواجبات والمسؤوليات الرسـمية وتوقعات الدور الموضوع والمكانة الممنوحة للدور من قبل القائمين به».

ويمكن وضع تمييز بين «تَوَلّي الدور،» أي القبول به كما هو معروض، و «صنع الدور»، أي إعادة بنائه بشـكل نشـط (ترنر Turner ١٩٦٩؛ هول Hall ١٩٩٧). ففي النموذج الأول، تستخدم الأدوار للملاءمة بين الأشخاص والمهمات والمسؤوليات من خلال وصف الوظائف وغير ذلك من العمليات الرسـمية. وفي المدخل الآخر، يتصرف الأشخاص بشـكل يختلف عن وصـف وظائفهم بالتجاوب مع كل من توقعـات مجموعة أدوارهم وتفسـيرهم الخاص لمتطلبات المنصب. «يحاول المدرسـون والمحاضـرون والمديرون – ضمن إطار فهمهم لتوقعات الآخرين من أدوارهم – تفسيرها بطرق مريحة ومجزية وسهلة الإدارة» (هول Hall ١٩٩٧، ص ٦٤).

وتتضح الطبيعة الديناميكية للأدوار من خلال الأنماط المتغيرة من التدريس والإدارة في التعليم المستمر الإنجليزي. فلَمبي Lumby (٢٠٠١) تشير إلى تغيير من هذا النوع حيث أصبح المحاضرون مديرين بموجب الأمر الواقع وذلك بتوليهم أدوار مديري البرامج. وعلى نحو مشابه، يتمتع الكثيرون من أعضاء الهيئة المساندة بمكانة أفضل نتيجة توليهم مهام إدارية مع تحول الكليات إلى الاستقلال الذاتي في أوائل التسعينيات من القرن العشرين. كما جرى بصورة متزايدة تعيين مديرين من خارج حقل التربية و «استوردوا» توقعات الأدوار من خبرتهم السابقة.

وتلحظ بريجز Briggs (٢٠٠٢، ص ٦٩) في دراستها للمديرين المتوسطين في الكليات أن التوقعات تفاوتت وفقاً لمستوى الإدارة، حيث:

- توقع المديرون الكبار من المديرين المتوسطين أن يترجموا الإستراتيجية إلى عمل.
- رأي المديرون المتوسطون أنفسهم على أنهم «يسدون الفجوة» بتفسير أغراض الكلية.
- نظر أعضاء الفرق إلى المديرين المتوسطين على أنهم «جسور ووسطاء» و «مديرو معلومات».

وقد عبر أحد أعضاء الفرق عن المعضلة بشكل أكثر صراحة مشيراً إلى المديرين المتوسطين على أنهم «يتوسطون بين الذين يقومون بالعمل فعلاً والذين يضعون سياسات غير قابلة للتطبيق» (ص ٧٠). ويتأثر المديرون المتوسطون بجميع هذه المجموعات الثلاث من الاعتبارات لكونها جميعاً تسهم في دورهم المُتَلَقّى.

وتظهر دراسة سميث Smith (٢٠٠٢) للجامعات الإنجليزية أن على المديرين المتوسطين الموازنة بين القيادة الأكاديمية وإدارة القوى العاملة. وفي حين أن معظم الذين استجابوا له ينظرون إلى هذين البعدين على أنهما متساويان في الأهمية، فإن أقلية لا يستهان بها كان لها رأي مخالف، فالمنتمون إلى جامعات معتمدة شددوا على القيادة الأكاديمية، بينما أعطى المنتمون إلى جامعات جديدة أنشئت وفق القانون الأولوية لإدارة القوى العاملة.

ويشير هول Hall (١٩٩٧) إلى توقعات الأدوار المتغيرة في المدارس. وهي تشمل:

- اعتماداً أكبر على العمل كفريق.
- زيادة في مسؤوليات أمناء الصندوق وأعضاء الهيئة المساندة.
- زيادة في التوقعات من المسؤولين المنتمين إلى عامة الناس في المدارس ذاتية الإدارة.

هذه التغييرات تشير جميعاً إلى الحاجة إلى مدخل مرن في تفسير دور المدرسين والقادة والمديرين في المنظمات التربوية. وعلى القادة والمديرين الإقرار بأن المهارات والمواهب يمكن أن توجد في جميع أنحاء المدرسة وليست مقتصرة على الطبقات العليا في التسلسل الهرمي. ومن الأرجح أن يلقى الإبداع تشجيعاً بخفض التركيز على الهياكل الرسمية ومن خلال تمكين جميع أعضاء الهيئة العاملة.

تضارب الأدوار والتباسها:

كثيراً ما تؤدي الحاجة إلى الاستجابة لتوقعات مختلفة إلى توتر الأدوار وتضاربها والتباسها. ويحدث التوتر في الأدوار حين يناقض الآخرون توقعات الفرد أو لا يشاركونه فيها. ويعتبر هول Hall (١٩٩٧، ص ٥٩) أن التوتر في الأدوار «لا مفر منه» إذا أخذت بالاعتبار طبيعة التغيير في التربية ومداه. وهذا يرتبط أيضاً بمشكلة تحميل الدور أكثر من استطاعته، حيث تزيد التوقعات إلى الحد الذي يجعل التوتر - والضغط أحياناً - واضحاً. ويمكن رؤية هذا في المدارس الابتدائية حيث قد لا تكون الإدارة مجرد وظيفة بل أسلوباً في الحياة (ساوثورث Southworth ١٩٩٥). وهو واضح أيضاً في التعليم المستمر حيث «قيل إن تحميل الأدوار أكثر من استطاعتها منتشر انتشاراً عاماً وخطيراً، مؤدياً إلى ضغط شديد على أعضاء الهيئة العاملة» (لَمبي Lumby ٢٠٠١، ص ١٠١).

ويحدث تضارب الأدوار حين توجد توقعات متناقضة متعلقة بشخص يشغل منصباً معيناً. ويمكن أن يحدث التضارب بين الأدوار أو ضمن أحد الأدوار أو ضمن مجموعة من الأدوار (هول Hall ١٩٩٧). وتقول بريجز Briggs (٢٠٠٢) إن التوتر أو التضارب يمكن أن يحدث في غياب وضوح الأدوار. ويذكر سميث Smith نقطة مماثلة فيما يتعلق بمشكلة إدارة الأعضاء «ذوي الطباع الصعبة» من الهيئة العاملة في التربية العليا. وهو يشير إلى شرح بولتون Bolton (٢٠٠٠، ص ٦٢) للموضوع:

المذنب الرئيسي هو غموض العقد الأكاديمي الذي يقر ضمناً أن الإبداع البحثي لا يمكن التنبؤ به على أساس دوام رسمي، وأن الامتياز في التدريس لا يمكن منحه. لذلك إذا قرر رئيس القسم (أو رئيسته) أن يشكك رسمياً في أداء عضو معين من هيئة القسم، فإنه سيواجه بعقبة رئيسية – أين هو البيان المكتوب بالتفصيل حول ما هو متوقع أو مطلوب؟

وتلحظ لَمبي Lumby (٢٠٠١) أن التضارب قد يطرأ أيضاً من «اجتياز الحدود»، حيث يمكن للمنظمات الخارجية أن تتبنى وجهة نظر مختلفة عن أصحاب المصلحة الداخليين.

ويحدث التباس الأدوار حين لا يكون الفرد متأكداً من الطبيعة المحددة للدور في أي وقت معين. ويمكن أن تكون هذه مشكلة خاصة للمدرسين الذين يقومون بأدوار في الإدارة للمرة الأولى، وعادة بدون أي إعداد محدد لمسؤولياتهم الجديدة (هول Hall ١٩٩٧). وتزعم بريجز Briggs (٢٠٠٥، ص ٤٦) أن تحميل الدور أكثر من طاقته والالتباس هما «سمتان شائعتان في وضع المديرين المتوسطين» في التعليم المستمر، وهي وجهة نظر تؤيدها لَمبي Lumby.

إن الحضور الشامل لتوتر الأدوار وتضاربها والتباسها وتحميلها فوق طاقتها يوحي أن قيادة المنظمات التربوية وإدارتها مهمة لا تلقى أي تقدير، وليس من المستغرب كثيراً وجود الكثير من حالات التقاعد المبكر ووجود نقص في الطلبات لشغل مناصب القيادة في كثير من الأقاليم الإنجليزية. ولكن الوضع أقل كآبة مما يتخيل المرء. فالشكوك حول أمور كثيرة يوجد المساحة و «الرخاوة البنيوية» اللتين تمكنان المديرين من تفصيل أدوارهم وفقاً لإحساسهم الخاص بما هو مهم، مع أخذ توقعات الآخرين بعين الاعتبار، ولكن دون اتباعها كما يتبع العبد سيده. وباعتبار المشهد المتغير في التربية، فإن تفسيرات الأفراد لأدوارهم جوهرية إذا أريد لهم أن يكونوا مبدعين ومبتكرين ومجددين. ويشير هول Hall (١٩٩٧) ولَمبي Lumby (٢٠٠١) إلى قيمة استغلال مرونة «المساحة» لدعم الدور:

> هناك جانب إيجابي في التباس الأدوار. فهو يقع في المساحة التي تسمح للفرد أن يفصل دوره بنفسه (هول Hall ١٩٩٧، ص ٧٢).

> كان المكسب من إبداع وطاقة الأشخاص المحررين لكي يبنوا الجزء الخاص بهم من المنظمة أهم وأكبر من عواقب سلبيات الخلافات (لَمبي Lumby ٢٠٠١، ص ٩٧).

خاتمة: الربط بين البنية والدور

الهياكل هي عناصر مألوفة في المنظمات التربوية. ولأنها عادة «معروضة» بصورة أشـكال أو رسوم بيانية، فهي توفر وصفاً واضحاً في ظاهره لإدارة المدرسة أو الكلية. كما تعبر البنية أيضاً عن المجموعة الرسمية من الأدوار وعلاقات الأدوار في المنظمة، محددة مسـؤوليات الإدارة ونقاط خضوعها للمسـاءلة بحيـث يراها الجميع. وهذه الأشـكال التصويرية التي تمثل البنية - المبنية في أساسها على النموذج البيروقراطي - هي أيضاً متشـابهة بشكل ملحوظ عبر السـياقات التربوية المحيطة، مما يؤدي إلى الافتراض المضلل أن الإدارة التربوية تعمل على النحو نفسـه بغض النظر عن الثقافة القوميـة أو ثقافة المدرسـة. والحقيقة أكثر تعقيداً بكثير وتطرح أسـئلة هامة حول صلاحية الهياكل والأدوار الإدارية.

١ - قد تكون البنية الرسمية - التي يعبر عنها بشكل «صلب» - مضللة؛ لأنها لا تأخذ كثيراً بالاعتبار المعاني المختلفة لدى المشـاركين. فحين يغادر أحد المديرين ويحل آخر محله، من النادر أن يعمل الشـخص الجديد بالطريقة السـابقة مثل سلفه. وإنمـا يأتي بمزيجه الخاص من القيم والمؤهلات والخبرة ليفسـر الدور بطريقته الخاصـة. وهذا يقود إلـى تعديل الدور كما ينتج تغييرات دقيقة ولكنها هامة في البنية نفسها. إن البنية تؤثر على السلوك في الأدوار لكنها لا تحدده.

٢ - تطرح البنية الفيبرية [1] في جوهرها (بوش Bush ٢٠٠٣ب) أيضاً أسـئلة أوسـع حول طبيعة إدارة الكلية أو المدرسة. فالنقاط المختلفة في التسلسل الهرمي يمثلها - بصـورة محتومة - الدور وليس الشـخص، المديرة أو المدير وليس «آن سـميث Ann Smith» أو «جوزيـف وونج Joseph Wong.» وهـذا يعني أن البنية الظاهرة تبقى بلا تغيير مع دخول الأشخاص إلى المنظمة وخروجهم منها، لكنه يعني ضمناً أيضاً عدم احترام مواهب الأفراد وشـخصياتهم. فالافتراض هو أن الأشـخاص «يتولون الأدوار» وليس أنهم «يصنعون الأدوار»، لكن الأدلة هي أن القادة والمديرين الناجحين في القرن الواحد والعشـرين يتطلبون مسـاحة لتكوين أدوارهم وإعادة تكوينها استجابة للمطالب المتغيرة من البيئة الخارجية.

(١) نسبة إلى فيبر WEBER. (المترجمة).

٣ - تعطي البنية البيروقراطية أيضاً قيمة أدنى مما يجب لأهمية التصويرات البديلة لتنظيم المدرسة أو الكلية. فهي بالتشديد على التسلسل الهرمي وعلى المساءلة العمودية تهمل النماذج المبدعة والمشاركة، مثل العمل كفريق. وهي أيضاً تقلل من قيمة احتمال أن يؤدي الالتباس والنشاط السياسي المصغر إلى تقويض البنية الرسمية، وتقلل من أهمية الثقافة المجتمعية والتنظيمية بتبني نموذج «المقاس الواحد للجميع».

تبين هذه التحفظات حدود الهياكل البيروقراطية والأدوار الرسمية في كونها «لبنات البناء» في المدارس والكليات. ولكنها مع ذلك لا تعني أن البنية شيء فائض. فهي توفر إطاراً جوهرياً لإدارة المنظمات ونقطة انطلاق قيمة للمدرسين والقادة والمديرين الجدد. وطالما أن الهياكل تُفسَر بمرونة، وأنها قادرة على الخضوع للتأقلم لإفساح المجال لأشخاص جدد وبيئة سريعة التغير، فهي تبقى مفيدة وصالحة في فهم المنظمات وفي مساعدتها على العمل بفعالية. إن الهياكل الرسمية لها قيودها ولكنها مرنة بشكل يلفت النظر.

المراجع:

Bolton, A. (2000), Managing the Academic Unit, Milton Keynes, Open University Press.

Briggs, A, (2002), 'Facilitating the role of middle managers in further education', Research in Post-Compulsory Education, 7 (1), 63-78.

Briggs, A, (2005), 'Middle managers in English further education colleges: understanding and modelling the role', Educational Management, Administration and Leadership, 33 (1) 27-50.

Brown, M., Boyle, B. and Boyle, T. (1999), 'Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools', School Leadership and Management, 21 (2), 199-218.

Bush, T. (1997), 'Management structures', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Bush, T. (2003a), 'Organisational structure', in Thurlow, M., Bush, T. and Coleman, M. (eds), Leadership and Strategic Management in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Bush, T. (2003b), Theories of Educational Leadership and Management: Third Edition, London, Sage.

Bush, T., Qiang, H. and Fang, J. (1998), 'Educational management in China: an overview', Compare, 28 (2), 133-141.

Clark, B.R. (1983), 'The contradictions of change in academic systems', Higher Education, 12, 101-116.

Coleman, M. (2002), Women as Headteachers: Striking the Balance, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Deem, R. (2000), 'New Managerialism' and the Management of UK Universities, End of Award Report, Economic and Social Research Council.

Elliott, G. (1996), Crisis and Change in Vocational Education and Training, London, Jessica Kingsley.

Enderud, H. (1980), 'Administrative leadership in organised anarchies', International Journal of Institutional Management in Higher Education, 4 (3), 235-253.

Everard, B. and Morris, G. (1996), Effective School Management: Third Edition, London, Paul Chapman Publishing.

Evetts, J. (1992), 'The organisation of staff in secondary schools: headteachers' management structures', School Organisation, 12 (1), 83-98.

Fidler, B. (1997), 'Organisational structure and organisational effectiveness', in Harris, A., Bennett, N. and Preedy, M. (eds), Organisational Effectiveness and Improvement in Education, Buckingham, Open University Press.

Fullan, M. (1999), Change Forces: The Sequel, London, Falmer.

Greenfield, T. (1973), 'Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change', Journal of Applied Behavioural Science, 9 (5), 551-574.

Hall, V. (1997), 'Management roles in education', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Harper, H. (2000), 'New college hierarchies? Towards an examination of organisational structures in further education in England and Wales', Educational Management and Administration, 28 (4), 433-446.

Hoyle, E. (1986), The Politics of School Management, Sevenoaks, Hodder and Stoughton.

Imants, J., Sleegers, P. and Witziers, B. (2001), 'The tension between organisational sub-structures in secondary schools and educational reform', School Leadership and Management, 19 (2), 213-222.

Johnson, D. (1995), 'Developing an approach to educational management development in South Africa', Comparative Education, 31 (2), 223-241.

Lewin, K., Xu, H., Little, A. and Zheng, J. (1994), Educational Innovation in China: Tracing the Impact of the 1985 Reforms, Harlow, Longman.

Lumby, J. (2001), Managing Further Education: Learning Enterprise, London, Paul Chapman Publishing.

Morgan, G. (1997), Images of Organisation, Newbury Park, CA, Sage.

Mullins, L. (1989), Management and Organisational Behaviour, London, Pitman.

O'Neill, J. (1994), 'Organisational structure and culture', in Bush, T. and West-Burn-ham, J. (eds), The Principles of Educational Management, Harlow, Longman.

Paine, L. and Ma, L. (1993), 'Teachers working together: a dialogue on organisational and cultural perspectives of Chinese teachers', International Journal of Educational Research, 19, 675-697.

Randle, K. and Brady, N. (1997), 'Further education and the new managerialism', Journal of Further and Higher Education, 21 (2), 229-239.

Silverman, D. (1971), The Theory of Organisations: A Sociological Framework, London, Heinemann.

Smith, R. (2002), 'The role of the university head of department: a survey of two British universities', Educational Management and Administration, 30 (3), 293-312.

Southworth, G. (1995), Looking into Primary Headship: A Research Based Interpretation, Lewes, Falmer Press.

Stoll, L. (1999), 'School culture: black hole or fertile garden for school improvement?', in Prosser, J. (ed.), School Culture, London, Paul Chapman Publishing.

Turner, R. (1969), 'Role-taking: process versus conformity', in Lindesmith, A. and Strauss, A. (eds), Readings in Social Psychology, New York, Rinehart and Winston.

Turner, C. (1991), Structures – fact and fiction, Mendip Paper 007, Blagdon, Staff College.

Wallace, M. and Hall, V. (1994), Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management, London, Paul Chapman Publishing.

Wildy, H. and Louden, W. (2000), 'School restructuring and the dilemmas of principals' work', Educational Management and Administration, 28 (2) 173-184.

٦

تحفيز الهيئة العاملة والرضا الوظيفي

مقدمة:

يقر معظم الموظفين أن الطريقة التي يشعرون بها تجاه وظائفهم تتأثر بعدد من العوامل. وإذا انتقلوا من وظيفة إلى أخرى فقد يكون شعورهم تجاهها أفضل أو أسوأ، أو حتى في الوظيفة نفسها، قد يتفاوت شعورهم حول العمل الذي يقومون به من فترة إلى أخرى. ومن شبه المؤكد أنه كلما كان شعورهم حول عملهم أفضل، كان تنفيذهم له أفضل. ويتناول هذا الفصل دور القائد في محاولة الحفاظ على هذه المشاعر الحسنة وتطويرها لدى الموظفين في المنظمات التربوية. إن القدرة والإستراتيجيات على تحفيز الهيئة العاملة وتطوير معنوياتها ومحاولة ضمان رضاها الوظيفي تتبوأ مكاناً مركزياً في دور القائد في رفع مستوى الأداء. لكن هذه قضية معقدة؛ فبعض النظريات المتعلقة بحثّ الموظفين والرضا الوظيفي هي في طور الاستكشاف، ويجري وصف العوائق التي تمنع تحقيقهما ضمن المنظمات. ومع الإقرار بحدود تأثير القادة، يقترح هذا الفصل مبادئ ليتبعها القادة والمديرون، مقراً أن أهم مهمة قد تكون تأسيس المحيط الخاص الذي يمكن أن تزدهر ضمنه هذه المبادئ. وهذا المحيط هو في جوهره ذو صبغة فردية، باعتبار أن العوامل الخارجية التي كثيراً ما تكون خارج سيطرة المدير قد تعمل فعلاً ضد أفكار المرء حول الأمور التي تحث الموظفين. ومع ذلك يدرك قادة الهيئة العاملة ومديروها الأهمية الكبيرة لحث الموظفين ورضاهم الوظيفي، وليس أقل أسباب ذلك إقرارهم بأهميتهما لأداء القادة والمديرين أنفسهم.

توضيح المصطلحات:

التحفيز:

كما أشار ريتشيز Riches (١٩٩٤، ص ٢٢٤): «إن تعقيد التقنية المتزايد في الصناعة – وإلى درجة أقل في التربية – رفع من إدراك أن الآلات قد تكون ضرورية لزيادة الكفاءة والفعالية، لكن هناك نظرة مفادها أنه – إلى درجة أعلى من أي وقت

مضى – لا يمكن الاستغناء عن الأشخاص ودوافعهم». وهو يتابع كلامه فيقترح أنه منذ أوائل التسعينيات من القرن العشرين «برزت إلى المقدمة برامج للمساعدة في توفير احتياطي مستمر من الأشخاص المدربين تدريباً جيداً وذوي الدوافع العالية ... رغم أن العمل في التربية بمفاهيمها عن «المهنية» و «الاستقلال الذاتي» لم يولِ حتى الآن سوى القليل من الاهتمام لموضوع التحفيز والتطوير الشخصي».

ولدى فحص تعريفات التحفيز، اقترح ريتشيز Riches (١٩٩٤) أن النموذج الأساسي يشمل:

- الاحتياجات أو التوقعات.
- السلوك.
- الأهداف.
- شكل ما من التغذية الراجعة. (ص ٢٢٥)

وهناك نظريات كثيرة حول التحفيز، من أفضلها التسلسل الهرمي للاحتياجات الذي وضعه ماسلو Maslow (١٩٧٠)، ونظرية «س» و «ع» التي وضعها ماجريجر McGregor (١٩٦٠)، ونظرية «العاملَيْن» التي وضعها هيرزبرج Herzberg (١٩٦٦). وقد لخص ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby النظريات الرئيسية في ثلاث فئات.

- **نظريات الاحتياجات:** تجد نظريات ماسلو Maslow وماجريجر McGregor وهيرزبرج Herzberg جميعاً مكاناً مناسباً لها في هذه الفئة، فكل نظرية منها مبنية على فرضية أن الاحتياجات أو البواعث الأساسية داخل البشر هي المفتاح لما يحثنا. والتسلسل الهرمي للاحتياجات الذي وضعه ماسلو Maslow من «البقاء» و «الأمن» عبر «تحقيق الذات» أمر يدركه على الفور الكثير من المديرين. والجانب الهام من هذه النظرية هو أن تلبية الاحتياجات تتابعي، ولذلك لا يمكن تحفيز الموظفين عن طريق تحقيق الذات ما لم تكن الاحتياجات الأدنى قد لبيت. وهناك قيمة للقادة في التعرف على سلسلة الاحتياجات. لكن إصرار ماسلو Maslow على ضرورة تلبية هذه الاحتياجات في تسلسل هرمي صارم لا يُقابَل بالتصديق. ويمكن أن تكون نظرية ماجريجر – القائلة إنه من الضروري أن يضغط المديرون على الأشخاص لأنهم يسعون إلى تجنب العمل، وإما أن يوجهوا

أنفسهم بأنفسهم ويكونوا مسؤولين – مفيدة في تحليل الافتراضات الكامنة حول الطريقة التي يتصرف الأشخاص بها، وقد تكون متضمنة في السياسات الخاصة بالهيئة العاملة.

وقد اقترح هيرزبرج Herzberg أن المديرين بحاجة لجعل أعضاء الهيئة العاملة راضين بصورة إيجابية وإزالة أسباب عدم الرضا، لكن هذين الأمرين مستقلان أحدهما عن الآخر. وهو يعتبر أعلى درجات الرضا تأتي من التقدير وتحقيق الذات والشعور بالإنجاز، بينما تتعلق الأشياء غير المرضية الرئيسية بظروف العمل (الأجر، العلاقات مع رب العمل)، ويطلق هيرزبرج Herzberg عليها «العوامل الصحية». ولكن هذه النظرية – مع أنها تقدم نظرات نافذة معقولة حول إدارة الموظفين – قد تؤدي إلى الخلط بين التحفيز والرضا.

- **نظريات الأهداف:** اقترح هاندي Handy (١٩٩٣) أن يقوم جميع الموظفين بحساب شخصي لتكاليف وفوائد طريقة عملهم وأن يؤدّوا عملهم وفقاً لذلك.
- **نظريات المساواة:** تقترح هذه النظريات أن ما يحث الموظفين أولاً هو الإحساس بالعدل والإنصاف وأن الإحساس أنهم يعامَلون بصورة أقل إنصافاً من غيرهم سيؤثر سلباً على عملهم.

وكما يشير ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨)، تنبع الكثير من هذه النظريات من الغرب ولا تعطي اهتماماً كافياً لمسائل العِرْق والثقافة. ويوحي بحث هوفستيد Hofstede (١٩٨٠) الذي تناول أنواعاً معينة من القيادة أن النماذج الغربية لا تتسبب بالضرورة في حث الثقافات الأخرى، وهذه وجهة نظر أيدها مؤخراً ديموك وووكر Dimmock and Walker (٢٠٠٢).

الروح المعنوية:

تُستخدم الروح المعنوية في الأحوال الطبيعية كمصطلح يشير إلى الحالة العامة من التحفيز والعافية بين مجموعة من الناس. لذلك تُحدد الروح المعنوية بالحالة النفسية والفيزيولوجية العامة للهيئة العاملة. ويصفها إيفانز Evans (١٩٩٨، ص ٣٠) بأنها «حالة ذهنية تضم جميع المشاعر التي يحددها ... توقع مدى تلبية تلك الاحتياجات ... وتؤثر تأثيراً لا يستهان به في الوضع في العمل».

لذلك فإن التحفيز والروح المعنوية ينطويان بوضوح على فكرة التوقع، ولذلك يمكن الربــط بينهما وبــين الفرد أو المجموعة في العمل وهما يتطلعان لما ســوف يحدث أو يُنْجَز.

ومــن جهة أخــرى، فإن **الرضا الوظيفــي** يعني ضمناً حالــة داخلية ترتبط بالعمل الذي يقوم به الموظف **في الوقت الراهن**. ويشــير فريز Fraser (١٩٩٢) إلى أن أعظم الرضــا يأتي مــن القيام بعمل جيد، لكن هذا الرضا ليس الســبب فــي القيام بعمل جيــد. والأداء الأفضــل يؤدي إلى تعلم أفضل وينتج عــن التعلم الأفضل رضا أفضل لدى الموظف. وبهذا المعنى، يُنظر إلى المســؤوليات والتقدير على أنهما مصدرا تحفيز أساســيان. فكلاهما يخاطب احتياجات الموظفين الداخلية المتعلقة مباشــرة بعملهم، مثل التدريس. وفائدة إضافة المزيد من المســؤولية قد لا يُفْهَم مباشرة، ولكن يُفترض أن المدرســين ذوي الرغبة القوية في زيادة فعاليتهم وربما نفوذهم «قد يقتلهم التشابه والتكرار. فهؤلاء المدرســون لا يريدون عملاً عادياً، بل يريدون تأدية عمل جيد؛ لأنهم يشعرون فيه بالرضا» (ص ٢٦).

ويرتبــط الرضا الوظيفي والتحفيز ارتباطاً لا ينفصــم؛ لأن أعضاء الهيئة العاملة يحتاجون للشــعور بأنهم يقومون بعمــل جيد، وحين يتحقق ذلك يســتطيع القائد أن يبني عليه في محاولة تحفيزهم للســير قدماً. ففي حالة وجود عدم رضا أساســي، لا يكون هناك ســوى مجال ضئيل للتحفيز. ومشكلات التوظيف في كثير من مدارس جنوب أفريقيا في التســعينيات من القرن العشــرين كانت مرتبطة إلى حد كبير بعدم الرضــا عن الوظائف. «غياب الرضا عن الوظيفة يؤدي إلى تكرار الغياب عن العمل، والتصرف بشــكل عدواني، والميل إلى ترك الوظيفة، والانســحاب النفسي من العمل» (موانوندا Mwanwenda ١٩٩٥، ص ٨٥).

إن الصلــة بين عدم الرضا الوظيفي والغياب أو الانســحاب مــن العمل واضحة. وقــد حدد بلونر Bluner (١٩٦٤) «افتقاد المعنى» كأحد عناصر عدم الرضا الوظيفي. وبصورة جوهرية، حيث يُنظر إلى الوظيفة على أنها لا تحقق شيئاً، فإن المنطق المتطرف اللاحــق هو أن الذهاب إلى العمل لا يحقق شــيئاً وقد يــؤدي إلى الاكتئاب والإجهاد. وتحليل موانوندا Mwanwenda (١٩٩٥) لأحد المواقف أشــار إلى العنف في المدارس وغياب الموارد، لكن الملل المحض من المهام الروتينية قد يســهم مســاهمة متساوية في النظر إلى الوظيفة على أنها بلا معنى. ويقول راو Rowe (٢٠٠٣) إن اختبار الأطفال اللامنتهي لتحقيق أهداف مصطنعة جعل المدرســين في إنجلترا ينظرون إلى التدريس

على أنه أكثر بعثاً للملل وأقل إبداعاً، وكان عاملاً مساهماً بصورة مباشرة في ترك الشباب للمهنة بعد سنوات قليلة فقط. وقد أشار فيشر Fisher (١٩٩٣) أيضاً إلى العاملين المساعدين في التربية كمجموعة من المجموعات التي تعاني الملل في العمل، مشيراً بشكل يثير الاهتمام إلى المزايا التي يتمتع بها العاملون مع الأطفال في فترة الغداء مقارنة بالذين يقومون بتنظيف الأبنية الفارغة بعد الدوام.

وكانت عناصر عدم الرضا الوظيفي التي حددها بلونر Blauner (١٩٦٤) هي:

- الضعف – حيث يشعر الموظف أو الموظفة بأنه ليس له تأثير على العمل المؤدى.
- العزلة – حيث لا يشعر الموظف أن له مكاناً ضمن أي مجموعة ويتصرف بصورة مخالفة لمعايير موقع العمل.
- التغريب الذاتي – حيث لا ينظر الموظفون إلى الوظيفة على أنها هامة في حياتهم والأجر المكتسب هو وحده الذي له أهمية.

العوامل المؤثرة في التحفيز والرضا الوظيفي:

إن التحفيز – كما يقترح عدد كبير من النظريات – هو مسألة شخصية إلى درجة مفرطة، وباعتبار أن الاحتياجات والرغبة هما حالتان داخليتان، فإن مهمة القائد في محاولة تحليل هذه العوامل المؤثرة في تحفيز أعضاء الهيئة العاملة وروحهم المعنوية مهمة معقدة. فكل فرد من أعضاء الهيئة العاملة في المدرسة أو الكلية يحتاج «لأن يأتي إلى المدرسة صباحاً وهو مدرك أن كل فرد له قيمته كشخص أولاً وقبل كل شيء» (مورتيمور ومورتيمور Mortimore and Mortimore ١٩٩٥، ص ٧). وإلا فالمعنى الضمني هو أن جودة تجارب عضو الهيئة العاملة في ذلك اليوم ستتضاءل وبالتالي فالأداء سيعاني.

ويمكن تصنيف هذه العوامل ضمن أربع فئات:

- عوامل فردية – وهذه تتضمن جنس الشخص وقدراته وسنه وتجربته وظروفه الشخصية. وهذه عوامل ليس للقائد أو المدير تحكم بها أو تأثير عليها.
- عوامل اجتماعية – وهذه بصورة خاصة لها صلة بالعلاقات في العمل: أي الفِرَق التي يشترك الموظف فيها، وروابط الصداقة الحميمة والنصح والإرشاد، وما إذا كانت العلاقات الشخصية تلعب دوراً في العمل أو هي مستبعدة. وتأثير القائد أو

المدير هنا محدود، باعتبار أن الموظفين يختارون بأنفسهم مجموعاتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

- عوامل تنظيمية – وهذه تتضمن ظروف الخدمة، بما فيها المرافق والموارد الفيزيائية. وهي تشمل أيضاً عبء العمل وحوافز العمل، والتوزيع المنصف لها، والفرص المنظمة للتطور في المسار الوظيفي. وهذا هو المجال الذي يتحمل القادة والمديرون فيه المسؤولية الكاملة في إيجاد بيئة عمل منصفة ومناسبة.
- عوامل ثقافية – وهذه هي التي تجعل الموظف يشعر أنه يعمل لحساب منظمة يؤمن بها. ويشير تساوي الفرص في سير العمل إلى إحساس بالإنصاف، وسيُنْظَر إلى الاهتمام بتوازن العمل والحياة على أنه تقدير للموظفين كأشخاص. وقد يُنْظَر إلى هذا على أنه هدف هام طويل الأمد للقادة، وقد تم تناوله بصورة كاملة في الفصل الرابع.

عوامل تحدُ من تأثير القادة:

يوضح أي تحليل للعوامل التي تؤثر في التحفيز والرضا الوظيفي أن بعضها خاضع لتحكم قوى خارج المدرسة أو الكلية، ولذلك فإن مجال التصرف لدى قادة المنظمة محدود. والقوة الخارجية الأكثر شيوعاً في هذا السياق هي سياسة الحكومة القومية وممارستها.

المناهج المفروضة:

تطبق الكثير من الدول مناهج وطنية، يُفْرَض محتواها (وفي بعض الحالات شكلها أيضاً) بصورة مركزية من قبل الوزارات والإدارات الحكومية. وتأثير هذا أنه يحرم المدرسين من اختيار ما يدرّسونه وهناك احتمال كبير في أن يلغي أيضاً الإبداع والتلقائية من عملهم اليومي (فراير Fryer ١٩٩٦)، وقد ينظر الكثير من أرباب المهنة إلى كليهما على أنهما جوهريان للتحفيز والرضا الوظيفي. وقد يرافق فَرْض المحتوى تأكيدٌ زائد على نشاطات روتينية أخرى مثل الاختبارات والتسجيل. ويزعم جونسون Johnson (٢٠٠٣، ص ٦٥) في بحثه حول ثقافة ساعات العمل الطويلة في إنجلترا أنه في المنظمات التربوية:

لب المشكلة هو أنه توجد نسبة عالية من هذه الساعات تمضي في عمل مفروض ويعتبره العاملون غير منتج من حيث أداء التلاميذ. والكثير منه يُعنى بتسجيل النشاط، وهذا مطلوب لتوفير دليل موثّق لحكومة عديمة الثقة ولدوائرها.

التحكم المركزي:

في الدول التي يوجد فيها تحكم واضح بل ومستبد في النظام التربوي، تنزع أدوار العاملين في المنظمات التربوية لأن تكون أدوار موظفين، يتبعون التوجيهات المركزية، ومدى معالجة الاحتياجات التحفيزية للأفراد أضيق حتماً. ففي اليونان على سبيل المثال، يعني «نظام التحكم في التربية المركزي والبيروقراطي والمستبد» (إيفانتي Ifanti ١٩٩٥، ص ٢٧٧) أن مكانة المدرسين هي مكانة موظفين حكوميين، وحين يكون التحول إلى المستوى الإقليمي والمحلي ضعيفاً أو معدوماً، يفقد القادة أنفسهم الحافز المحرك لهم. ويصف أحد المديرين في كريت (مستشهد به في ميدلوود Middlewood ٢٠٠١) كيف أنه إذا غاب المدرس ولم يكن أحد مستعداً ليحل محله – أي أن «الأطفال لا دروس لديهم – فإنهم يعودون إلى منازلهم. وهذا يدعم ثقافةً يرسل فيها عملياً جميع المدرسين أبناءهم إلى دروس خصوصية إضافية، ويقوم الكثير منهم بوظائف إضافية خارج ساعات الدوام. ويدير عدد كبير منهم في الواقع مدارس خاصة للحصول على دخل إضافي».

وفي مالطا، يصف بيزينا Bezzina (٢٠٠١، ص ١٠٧) كيف أن مواجهة تحدي الانتقال من نظام شديد المركزية إلى عملية أكثر محلية في اتخاذ القرارات ستعتمد على قدرة المديرين على تنشيط زملائهم المهنيين وتحفيزهم.

مكانة أعضاء الهيئة التربوية في المجتمع:

قد تكون مكانة المدرسين بصورة خاصة مختلفة في بعض الدول بالمقارنة مع غيرها، وذلك ببساطة بسبب التقاليد الدينية والثقافية التي تعطي قيمة أكبر أو أقل للتعلم والتربية. وفي تحليل (رينولدز وفاريل Reynolds and Farrell ١٩٩٦، ص ٥٤ – ٥٧) لعدد من الدراسات، يدرجان «المكانة العالية للمدرسين في مجتمعات منطقة حافة المحيط الهادي» على أنها أحد العوامل الأساسية في الإنجاز التربوي الأرقى في شرق آسيا، في حين يشير لويس Lewis (١٩٩٥) إلى أن منزلة التدريس في اليابان رفيعة مقارنة مع المهن الأخرى. كما أن المكانة الممنوحة على شكل لقب قد تكون مهمة

أيضـــاً. فقد وجدت لمبي وبريجز Lumby and Briggs (٢٠٠٢) أن بعض المحاضرين في كليات الصف الســـادس (وهي مؤسسات للطلاب البالغة أعمارهم ١٦ - ١٩ عاماً) يفضلون كثيراً كلمة «محاضر» بسبب معانيها الأكاديمية، رغم أنهم يرون أنهم يدرسون ولا يحاضرون.

إن المكانة هي في جوهرها شيء مبني على نظرات الآخرين، وحيث يرى الأشخاص الذين يعملون في مدارس أو كليات أنفســـهم كأشـــخاص يُمْنَحون قيمة في المجتمع أو من قبل الحكومات أقل مما يستحقون، فإن لهذا انعكاسات واضحة من حيث انخفاض تقدير الذات وبالتالي الرضا الوظيفي والروح المعنوية لدى القوة العاملة. ويشير فاريل وآخرون .Farrel et al (١٩٩٧) إلى المكانة المنخفضة في النظرة إلى الهيئة المساندة في المدارس في إنجلترا وويلز، في حين يشير جونسون Johnson (٢٠٠٣، ص ٦٦) إلى أنه على الرغم من أن تصريحات الوزراء الحكوميين حول المدرســـين منذ عام ٢٠٠١ كانت جميعها تقريباً إيجابية، فإن «المدرســـين يعتقدون العكس»، وهو يقترح أن «الاســـتمرار في السياسات التي تظهر انعدام الثقة بهذه المهنة يولِّد الصورة الخاطئة».

وفي الدول المتقدمة، منذ تســـويق التربية في الثمانينيات والتســـعينيات من القرن العشرين، تقول أوزجا Ozga (١٩٩٥) إن من السهل تهميش القوة العاملة التربوية، وفي بعض الحالات جعلها كبش الفداء، بســـبب الفشل في رفع المستويات بالرغم من إعادة البناء الواســـعة المدى. وفي نظرها يمكن أن تفقد القوة العاملة مهارتها وهذا يساهم في «فقدان التحكم في معنى عملها وغرضه» (ص ٣٥). وهذه العبارة الأخيرة تلخص معضلـــة يواجهها قـــادة المدارس أو الكليات في محاولة القضاء على ما يســـميه بلونر Blauner «افتقـــاد المعنـــى» من موقف أعضاء هيئاتهم العاملـــة من العمل. وفي دول مثل المملكة العربية السعودية، قد يُنْظَر إلى مكانة مهن مثل التدريس على أنها متدنية بالنســـبة للرجال (بجيركـــي والمير Bjerke and Al-Meer ١٩٩٣)، وبالتالي فالنســـاء يمثلـــن الأغلبية في مهنة التدريـــس. ومن الواضح أن لهذا انعكاســـات على التحفيز بالنسبة للأشخاص الذين يفكرون في إمكانية دخولهم هذه المهنة، خاصة الرجال.

التحكم الخارجي بالحوافز:

أكان الأجـــر عاملاً ذا شـــأن أم لا في تحفيز الموظفين فـــي المدارس، فإنه لا يوجد شـــك كبير في أن غياب الأجر هو ســـبب في عدم الرضا الوظيفي. وموضوع الأجر المتعلق بالأداء يتعلق مباشـــرة بالفصل الخاص بـــالأداء والمراجعة (الفصل ١٢)، ولكن

يمكننا الإشـــارة هنا إلى أن الأجر والتقدم في المســـار الوظيفي وهياكل الترقية حين تكـــون موحدة وخاضعة للقوانين الحكومية قد تحد من مدى تقديم الحوافز، المالية أو غير المالية. وفي دول مثل نيوزلندة و «إسرائيل» وسنغافورة، أعطيت هياكل المسارات الوظيفية للمدرســـين صبغة رســـمية بحيث إن التقدم إلى المرحلـــة التالية يعتمد على شـــكل من أشـــكال التقييم خارج تحكـــم القادة. وفي أحد الطرفـــين، إذا كان التقييم صارمـــاً ولا تنجح في التقدم ســـوى الأقلية، فإن الخطر يكمن فـــي أن يفقد الذين لا ينجحـــون حافزهم. وفي الطرف النقيض، إذا كان «التقييم» شـــعائرياً والافتراض أن الجميع ســـوف «ينجحون،» فإن الحافز للعمل الجاد من أجل النجاح ســـيكون ضئيلاً. وقـــد وصف وزير الدولة للتربيـــة في المملكة المتحدة إدخال تقييـــم العَتَبة بأنه خطوة هامة في توفير قوة تدريســـية «قوية الحافـــز» (إدارة التربية والمهارات ١٩٩٨)، وقارنه إنجفارسون Ingvarson (٢٠٠١) بخطوة مماثلة في أستراليا. وقد تنبأ بأن ٩٥ بالمائة سينجحون، وصدق تنبؤه، إذ نجح ٩٢,٥ بالمائة في السنة الأولى. «ولا يكتسب التقويم أي احترام، ولا يوجد تقدير، وزيادة الرواتب تصبح بســـرعة زيادة آلية، وهذا على كل حال ما سعت إليه نقابات المدرسين» (ص ١٧٠).

وفـــي الدول التي يكون التقـــدم والأجر فيها آليان، فإن خطر تطور ثقافة «الوظيفة الدائمة مدى الحياة» لا يســـتهان به. ففي ســـلوفانيا مثلاً، تعتمد الترقية في الدرجة الأولى على طول الخدمة، وعدد أيام التدريب على رأس العمل (الذي لا يقيَّم)، والعمل الإضافـــي (إركولج Erculj ٢٠٠١). وفي حين أن الأمن في العمل هام كقاعدة للرضا، فإنه لا يمكنه بحد ذاته أن يكون حافزاً للأداء.

أهمية القيادة على المستوى المؤسسي:

على الرغم من الحدود التي وصفناها أعلاه، فإن إمكانية أن يحقق القادة والمديرون تأثيراً على التحفيز على المستوى المؤسسي لا يستهان بها. وهناك سببان لذلك: الأول هو ببســـاطة أن التحفيز هو موضوع فردي. والمبادرات الوطنية لا تســـتطيع أبداً أن تصدر قوانين حول ما يشـــعر به الموظفون فردياً وما يعتقدونه وهم في مدارســـهم أو كلياتهم بالطريقة التي يســـتطيع المديرون بها القيام بذلك. والشكل ٦-١ يمثل التأثير النسبي لمصادر النفوذ على التحفيز.

وأهمية الأمر بالنسبة لقادة المدارس والكليات هو في إدراك أن الأشخاص الأقرب إلى الموظف الفرد ســـيكون لهم أكبر تأثير على التحفيز. وحسب مصطلحات الإدارة،

فإن لتصرفات الشـــخص ذي المسؤولية المباشـــرة عن عمل الموظف (مدير المجموعة) تأثيراً مباشراً أكبر من تأثير قادة المنظمة.

السـبب الثانـي هو أن الدليل قاطع بـأن احتمال تأثير عمل ما يـزداد كلما عظم إدراك فائدتـه. فالناس لا يقدرون الأهداف القصيرة الأمد فقـط (كاكابادس .Kakabadse et al وآخرون ١٩٨٨)، ولكن المتعلمين الراشـدين يحتاجون عادة لرؤية نتائج عملية وذات علاقة لما يتعلمونه كي يتوفر لهم التحفيز (ناولز Knowles ١٩٨٤؛ بروكفيلد Brookfield ١٩٨٦).



الشكل ٦ – ١ التأثير النسبي لمراكز النفوذ على التحفيز

علاوة على ذلك، فقد ثبت أن النوعية الفعلية للإدارة على المسـتوى المؤسسي لها تأثير مباشـر على تحفيز أعضاء الهيئة العاملة. ووجد هتشـينجز وآخرون .Hutchings et al (٢٠٠٠) أن ٤٠ بالمائـة مـن المدرسـين المحبطين في مدارس لندن ذكـروا أن «الإدارة الضعيفـة» تحتل مكاناً مركزياً في فقدانهم للحافز والرضا. وفي مسـح حول **نوعية حياة المدرسين في العمل** (٢٠٠١)، وجدت المؤسسة القومية للبحوث التربوية أن الإدارة

الجيـدة النوعية كانت فـي مكان عال جداً علـى قائمة العوامل ذات الأهمية بالنسـبة للمدرسـين في المملكة المتحدة «الراضـين» أو «الراضين جداً» عـن حياتهم في العمل. وعلى نحو مشـابه، ففي دراسـة كرمر - هايون وجولدنسـتاين Kremer-Hayon and Goldenstein (١٩٩٠) لمدرسـي الثانويات «الإسرائيلية»، تبين أن مديري المدارس لهم دور مركزي في موقف المدرسين تجاه العمل.

الإستراتيجيات التحفيزية على المستوى المؤسسي:

يمكـن النظر إلى ما يلي على أنه يعني الأشـخاص المسـؤولين عن تحفيز أعضاء الهيئة العاملة في كل مدرسة أو كلية مفردة.

إدراك أهمية الفردية في التحفيز:

كما يشير ويتاكر Whitaker (١٩٩٧، ص ٢٠)، «في الإدارة، معاملة جميع الأشخاص بالطريقة نفسها هي أسلوب يؤدي إلى الصعوبات وخيبة الأمل».

يحتـاج جميع الموظفين لأن يعامَلوا على نحو مناسـب، يأخذ بالحسـبان إلى أكبر حـد ممكن احتياجاتهم وتطلعاتهم. ويمكـن تقدير بعض هذه الاحتياجات والتطلعات وتلبيتهـا إذا أولـي اهتمام لحقيقـة أن أعضاء الهيئة العاملة يمكـن تحفيزهم بطرق مختلفة حسـب المرحلة التي وصلوا إليها في مسـارهم الوظيفي أو جنسهم أو الثقافة التـي يعملون ضمنهـا. وهذا في جوهره موضوع من مواضيع تسـاوي الفرص الذي سيعالج بصورة كاملة في الفصل السابع.

من حيث مراحل المسار الوظيفي:

حدد لايثوود Leithwood (١٩٩٠) دورة المسار الوظيفي التالية (مع أنها مبنية على المدرسين، فهي أيضاً تنطبق على جميع الموظفين في التربية):

١ - انطلاق المسار الوظيفي.

٢ - تحقيق الاستقرار: تطوير التزام ناضج، الشعور بالارتياح، السعي إلى مسؤولية أكبر.

٣ - تحديات وهموم جديدة، التنويع، السعي إلى مسؤوليات إضافية.

٤ - الوصول إلى مسـتوى مهني مستقر: إعادة التقييم أو الشعور بأن الإنسان فانٍ أو التوقف عن السعي إلى الترقية أو الركود وتبني نظرة ساخرة مُرّة.

٥ - الاستعداد للتقاعد: التركيز، التحرر من الأوهام، الهدوء والصفاء.

مــن المحتمل جداً أن يكون ضمن موظفي معظم المدارس أو الكليات أشــخاص في مختلف مراحل دورة مثل هذه. وعلى ســبيل المثال، يمكن تحفيز شــخص في المرحلة الثانية بتقديم فرصة له للمشــاركة في مبادرة جديدة أو الاضطلاع بمســؤولية. وقد يحتاج شــخص فــي المرحلة الرابعة – مــن المحتمل أن يكون مديراً متوســطاً – إلى التحدي النابع من شــعور بالتوجه جديد كلياً، تحــدٍّ جديد كي تلقى قدراته الاعتراف بها ويكون لديه شــيء جديد يتطلع إليه. وقد يحتاج شخص في المرحلة الخامسة لأن يحفزه المدير بتوفير فرصة له لإنهاء مســاره الوظيفي نهاية «متألقة» من خلال إنجاز شيء لم يتطرق أحد إليه من قبل لكن له علاقة بخبرته.

وبالطبع لا يمكن الفصل بين مراحل المسار الوظيفي ومراحل التطوير البشري التي يمر بهــا الأفراد في حياتهم. وقد حدد نموذج إريكســون Erikson (١٩٩٧) القضية بالنسبة لمرحلة التطوير بين عمري ٣٠ – ٦٠ بالنسبة للإنسان على أنها «الحالة المُوَلِّدَة التي هي عكس الركود». وباعتبار أن هذه الفترة تغطي في الوقت الحالي الجزء الأعظم من مسار العمل الوظيفي في التربية، فهذا يوحي أن القدرة على دفع الأشخاص ليكون لديهم الحافز ويجددوا أنفســهم ليست فقط قدرة ثمينة بالنسبة للمنظمة في تحقيق أهدافهــا، بل قدرة تســاهم أيضاً فــي أن يحيا الناس حياة أكثر غنــى وأكثر تحقيقاً للذات.

من حيث الجنس:

يعلن تومســون Thompson (١٩٩٢، ص ٢٦٠) أن «الدراســات المقارنة لـ ٦٥ مهنة وجدت أن «معظــم الرجال يعملون للحصول على المال والتقدم في المســار الوظيفي. فالرجال دائماً يتطلعون إلى أعلى الســلم حيث الفرصة الرئيسية، في حين أن النساء يســعين إلى الرضا الوظيفي وإلى جو عمل جيد وإلــى المرونة كي يوفقن بين حياتهن العائلية ومسارهن الوظيفي».

وبالطبع في كثير من أنظمة التربية، لا تتوافر للنســاء الفرص نفســها التي تتوافر للرجــال، لكن على المدير أن يبقى متيقظــاً للاختلافات الممكنة في العوامل التي تؤثر في التحفيز بالنســبة للرجال والنساء. ويسلط بحث كولمان Coleman (٢٠٠٢) الذي يدرس النســاء كمديرات مدارس في إنجلترا وويلز الضوء بشــدة على أهمية تحاشي التنميط. فهذا له انعكاسات بالغة الأهمية على مديري التحفيز، باعتبارهم يحتاجون إلى تفادي تكوين افتراضات حول ما يحفز امرأة ما لأنها ببساطة امرأة عزباء قد تكون

حسب النموذج التنميطي «مكرسة نفسها لمهنتها وبالتالي فهي باردة وأحادية التفكير» (كولمان Coleman ٢٠٠٢، ص ٨٦). وأكثر النماذج التنميطية المتعلقة بالجنس شيوعاً وذات الصلة بالتحفيز هو رؤية النساء على أنهن يردن نقل دور الرعاية من المنزل إلى الوضع في العمل، ورؤية الرجال على أنهم يريدون تولي أدوار أكثر انضباطاً وتنطوي على منافسة أكبر.

من حيث الثقافات المختلفة:

اقترح هاريسون Harrison (١٩٩٥) - الذي كان يبني على عمل هوفستيد Hofstede (١٩٨٠) - أنه مع تطور اقتصاد دولة من الدول، فإن التركيز على الفردية يزداد مع ما له من انعكاسات على التحفيز. لكن فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣، ص ٧٧) يشيران إلى أن من المحتمل أن صحة هذا قد تتضاءل نتيجة استنتاجات كثيرة في دراسات منشورة. وهما يشيران إلى دراسة فيشر ويوان Fisher and Yuan (١٩٩٨) التي وجدت أن عوامل الرضا اختلفت اختلافاً كبيراً من الأجور الجيدة (في الصين) إلى الترقية ونمو المهارات (في روسيا). وجميع هذه النقاط تؤكد مبدأ أنه لا يمكن افتراض أن أساسيات التحفيز والرضا عامة للجميع.

توفير فرص للتطور المهني المناسب:

يلقى موضوع التطوير المهني وتَعَلُّم أعضاء الهيئة العاملة معالجة كاملة في الفصل الثالث عشر، ولكن ما يستحق الملاحظة هنا هو أنه باعتبار أن النمو والتطوير الشخصيين مرتبطان ارتباطاً وثيقاً بالمواقف التحفيزية، فإن القادة والمديرين سيرغبون في استعمال هذا كوسيلة قوية لتحفيز أعضاء الهيئة العاملة. وفرصة تطوير المهارات وتعلم مهارات جديدة وإثبات المرء لنفسه أنه قادر على تعلم أفكار جديدة وتطبيقها، هي بالنسبة للبالغين طريقة هامة في اكتساب الثقة لمواجهة التحديات الجديدة والتأقلم مع المواقف المتغيرة.

ويمكن للتطور المهني أن يكون قوة حافزة قوية حتى في الظروف التي تبدو فيها جميع العوامل المعتادة التي يمكن أن تحفز الهيئة العاملة غير متوافرة. وتبين تايلور Taylor (٢٠٠٣، ص ٩) الفوارق بين المواقف التحفيزية للهيئة العاملة في مدرستين عملت فيهما، كانتا في الطريق إلى الإغلاق، وتعزو نجاح إحداهما إلى القيادة التي ظهرت.

من الأشــياء الهامة التي قامت الإدارة بها إنشــاء برنامــج زاخر بالتطوير المهني المعترف به بالاتفاق مع مصدر محلي للتعليم العالي. والاعتراف بالبرنامج كان بالغ الأهمية لأنه وفر الفرصة للجميع لاكتســاب شكل جديد من المؤهلات سيفيدهم إلى حد كبير في تقدمهم بطلبات حالية ومستقبلية في مسارهم الوظيفي.

وهي تصف كيف حصلت على شــهادة أعلى، وهذا «شــيء أعتقد أنني لم أكن ســأجد الحافز للقيام به أبداً لو بقيت في مدرســة عادية. كما أن خمســة آخرين ممن أعرفهم من المجموعة نالوا أيضاً مؤهل درجة الماجستير منذ ذلك الحين واثنين آخرين أو ثلاثة حصلوا على دبلومات.» وتختتم بالقول إن «مما يستدعي احترام البرنامج، وقبل كل شيء آخر احترام الهيئة العاملة، هو أن المدرس يصف مجموعة الهيئة العاملة بأنها من أكثر المجموعات التي قابلها حماساً. وهكذا فلا بد أنه كان لدينا حافز قوي بالنسبة لظروفنا».

وعلــى نحو مماثل، يصــف ميدلــوود Middlewood (١٩٩٩) كيف تبين أن برامج التطوير المهني المبني على البحوث والمتمركز في المدرســتين قد ولد تأثيراً لا يســتهان بــه على الروح المعنوية لدى الهيئــة العاملة. وفي إحدى المدارس المعتزم إغلاقها، كان الحفاظ على التحفيز هدفاً معلناً فعلياً من أهداف البرنامج. وفي المدرســة الثانية، تأســس البرنامج في مدرسة ينظر إليها على أنها فاشلة، ثم ورد نبأ اعتزام إغلاقها. وقد شــعر أحد مديري المدرسة أن الجانب الموحَّد في الدورة كان مهماً في تحفيزهم. وينتهي ميدلوود Middlewood (١٩٩٩، ص ٩٤) إلى أن:

> الوضــع في هاتين المدرســتين وفر دليــلاً على أنه – على اعتبــار أنه يصعب اعتبار الهدف المباشــر لتحســين المدرسة هدفاً مناســباً بما أن المدرستين لن تبقيــا في الوجود – لا بد أن الفوائد تكمن فــي الإجراءات، أولاً للحفاظ على التحفيــز ودعمه لدى المدرســين في ظروف تنطوي علــى عوامل محبطة جداً للحوافز، وثانياً تمكين طلاب المدرســتين مــن تلقي أفضل خدمة ممكنة في ما تبقى للمدرستين من الوقت.

توفير شعور بالاتجاه لدى الأفراد والفرق:

بما أن التحفيز يركز على عمل المســتقبل، فســتكون قابلية أعضاء الهيئة العاملة للتحفيز أكبر إذا توفرت لدى منظمتهم وفريقهم ولديهم أنفســهم القدرة على رؤية أن ســبل العمل في المســتقبل واضحة وقيِّمَة. والمنظمات التي تسير سيراً «متعرجاً» أو «هائماً» (هوبكنز وآخرون .Hopkins et al ١٩٩٤) أو «تجوب» وكأنها في رحلة ممتعة

(ســتول وفينك Stoll and Fink ١٩٩٨) تواجه صعوبة كبيرة في تحفيز الهيئة العاملة إمــا لوجود رضــا ناتج عن الغفلة «نحــن على ما يرام كما نحــن» أو لأن هذا الحض الجديد على العمل هو مجرد مبادرة أخرى «ها نحن نعيد الكرة».

والقــادة الذين يوفــرون توجهاً إســتراتيجياً يوفرون أيضاً طرقــاً لإنجاز أهداف إستراتيجية لتساعد التحفيز. وقد كان أحد مديري الثانويات (باركر Parker ١٩٩٧) مغرماً بالاستشــهاد بآية قرآنيــة: «فَأَيْنَمَا تُوَلُّــواْ فَثَمَّ وَجْهُ اللّــه»[١] وحتى في حالة المدرستين المزمع إغلاقهما والمذكورتين أعلاه، كانت هناك نهاية واضحة بادية للعيان، واســتخدم القادة ذلك لتحفيز زملائهم. وقد بين هاوس وماكفيرســون Howse and MacPherson (٢٠٠١) كيــف أنه في تطوير المعاهد المتعددة العلوم في نيوزيلندا، فقد أعضاء الهيئة المحاضرة والمســاندة جميع حوافزهم بســبب أنهم شعروا أن مديريهم الأعلين لم يوفروا لهم أي تركيز وتوجيه تربوي. وقد عنى تركيز المديرين على الجانب الإداري والتخطيط المالي أنه لم يكن لدى أعضاء الهيئة العاملة الاســتعداد أو القدرة علــى رؤية أن ازدياد عبئهم في العمل له صلة لما يعتقدون أنه الهدف الرئيســي لمعهد متعدد العلوم، ألا وهو تعلم الطلاب.

والدرس بالنســبة للقادة هو أن أعضاء الهيئة العاملة يريدون العمل في مدرسة أو كلية يشــعرون أن لهــا توجهاً محدداً، وهذا يوفر الفرصة لمــا يطمح القادة إليه: جعل أهداف الأفراد وأهداف المنظمة متوازية.

توفير أكبر قدر ممكن من التقدير:

إحدى العبارات الأساسية في التحفيز هي – حسب قول إيفانز Evans (١٩٩٨) – «لا شيء ينجح كالنجاح،» والقادة بحاجة لاغتنام أية فرصة للاعتراف بالإنجاز والجهد وتقديرهما. وقد أكد عمل دوايت Dwight (١٩٨٦) حول أنماط التحفيز مدى أهمية التأكيد على الجهد الذي بذله الأشخاص في عملهم والإنجاز المترتب عليه، أكثر بكثير مــن التأكيد على قدرتهم. ومــن المأمول أن يتوافر لدى الكثير مــن الموظفين القدرة والجهــد، لكــن دوايت طرح فكرة أن خطر الإفراط في التأكيــد على القدرة قد يعني أنه حين لا يحقق الشــخص إنجازاً، فقد يفسر ذلك بأنه ليس بنفس البراعة التي كان يظنها ويفقد حافزه، باذلاً جهداً أقل في المرة التالية.

---

(١) (البقرة: ١١٥). هذه أقرب آية في القرآن الكريم لما جاء في النص الإنجليزي الذي يمكن ترجمته على هذا النحو: «إذا كنت لا تدري إلى أين أنت متجه، فأي مكان يصلح لك». ويبدو أن هناك إســاءة نقل للآية إما من قبل المدرس الذي كان يستشهد بها أو من قبل من نقلها عنه. (المترجمة)

وفيما يتعلق بالتقدير المحسوس، وخاصة على شكل دفعة مالية، بينت لمبي ولاي Lumby and Li (١٩٩٨) كيف أنه من الممكن للكليات في الصين – وهي بلد لا يشتهر بالمشاريع الفردية – استخدام الأموال المكتسبة من المبادرات لتقديم سلسلة من المكافآت والحوافز. وفي إنجلترا وويلز (٢٠٠٢) كانت الحكومة تمنح مكافآت مالية للمدارس التي تحسّن أداؤها في الامتحانات تحسناً كبيراً خلال ثلاث سنوات. لكن بينت دراسة باكستر Baxter (٢٠٠٣) لكيفية توزيع ثلاث ثانويات للأموال ضمن المدرسة تأثير القادة الأفراد على تحفيز أعضاء الهيئة العاملة.

ففي المدرسة أ، قرر المدير ببساطة أن يقسم المبلغ المالي بشكل متساو على جميع الموظفين في المدرسة حين استلام المكافأة. وهكذا استلم الجميع (المدير والمدرس وأمين السر والحارس ومشرف فترة الغداء) المبلغ نفسه. والمبلغ الناتج عن هذا التقسيم لم يكن كبيراً، ولكنه كان كنسبة (مقارنة مع الراتب) أعلي بكثير بالنسبة للبعض منه للبعض الآخر، وكان رد فعل الهيئة العاملة هو أن ٩٤ بالمائة وجدوا ذلك «منصفاً جداً».

وفي المدرسة ب، تم تطوير صيغة معقدة لمحاولة ضمان أن من ساهموا مساهمة مباشرة أكبر في التحسّن يتلقون أكبر قدر من المال، والآخرين أقل منهم. وتلقى كل موظف مبلغاً رمزياً. وقد وجد ٣٤ بالمائة ذلك منصفاً جداً.

وفي المدرسة ت، وزعت القيادة الأموال بعد مناقشة حولها بين القادة أنفسهم، مانحة معظم المبلغ لمديري المدرسة ورؤساء الأقسام التي تحسنت بشكل كبير. وهنا وجد ١١ بالمائة فقط أن ذلك منصف جداً، وهو رقم أدنى بكثير من الأعداد التي تلقت مكافآت فعلاً!

إتاحة أكبر قدر ممكن من امتلاك الموظفين للعمل:

بينت دراسة فيشر ويوان Fisher and Yuan (١٩٩٨) أنه في روسيا والولايات المتحدة، الاستمرار في إطلاع الموظفين وإشراكهم في القرارات بحيث لا تترك كي تمرر من «الأعلى» إلى الأسفل هو أمر اعتبره الموظفون شديد الأهمية بالنسبة لهم. وتوضح أدبيات التغير التربوي (هوبكنز وآخرون Hopkins et al. ١٩٩٤؛ فولان Fullan ١٩٩٩) أن امتلاك المبادرة من قبل الأشخاص الذين سيقومون بتنفيذها هو أمر حاسم لنجاحها. ويشير داي وآخرون Day et al. (١٩٩) إلى طرق يفقد أعضاء الهيئة العاملة فيها الحافز إذا:

١ – قيل للأشخاص ببساطة إنه «لا بد لكم من أن ...».

٢ – وضع الأشخاص في موضع تهديد.

٣ – تولد شعور بأن الخطة هي «ألعوبة» يدعمها أحد كبار أعضاء الهيئة العاملة لخدمة غاياته الخاصة.

٤ – شعور الأشخاص بأن الخطة وضعت لمجرد إرضاء السلطة الأعلى.

٥ – شعور الأشخاص بالتغرب عن المنظمة أو عن الطرف المسؤول عن الخطة.

٦ – يتخذ القائد دور «الخبير» ويفتقر المدرسون لفرصة تطوير المسؤولية أو ممارستها (مأخوذ عن داي وآخرين .Day et al ١٩٩٠).

ويقول ريا Rea (١٩٩٧) إنه في منظمة معقدة كالمدرسة، «الحرية ضمن البنية والمرح ضمن حدود» أمران جوهريان للوصول بالإنجاز إلى أفضل أشكاله، ويستخدم تعبير «المرح الجدي» للتركيز على أهمية توافر الفرصة للمدرسين والمتعلمين لتحفيز أنفسهم، وهذا لمنفعة المنظمة.

ومن المرجح أيضاً، أن هذا الامتلاك على مستوى العمل الفعلي سيسهم في تطوير «علاقات إنسانية متينة» تعتبر على نفس القدر من الأهمية كالتحفيز. وحتى في الأماكن المحرومة من الموارد الأساسية، مثل زامبيا، حيث توجد عائلة يترأسها طفل أو طفلة من بين كل عشر عائلات، ومن كل ثلاثة أطفال يوجد طفل أو طفلة توفي أحد والديه بسبب مرض نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، فلا تزال أهمية هذه العلاقات بالنسبة للمدارس تساوي أهمية المياه الجارية (رايلي Riley ٢٠٠٠).

خاتمة:

يشير معظم الكتّاب إما صراحة أو ضمناً إلى أن القادة والمديرين الذين هم أنفسهم يملكون الحافز وحدهم سينجحون في تحفيز الآخرين. وقد اتبع ماكليلاند McClelland (١٩٨٧) عمله الأصلي في السبعينيات من القرن العشرين بملاحظة أن «ما يحفز القادة الرفيعي المستوى ويميزهم عن القادة السطحيين هو طرق معينة في السلوك مثل التحكم بالذات والثقة بالنفس والقدرة على الحصول على إجماع الأشخاص والحافز القوي للإنجاز ...». ويبدو أن الدرس للذين يودون تحفيز الآخرين تحفيزاً فعالاً يبدأ – كما هو الوضع في حالات كثيرة في إدارة الأشخاص – بالمرء نفسه.

المراجع:

Baxter, G. (2003), 'A fair distribution of rewards?', Headship Matters, (25), 5-6.

Bezzina C. (2001), 'From administering to managing and leading: the case of Malta', in Pashiardis, P. (ed.), International Perspectives on Educational Leadership, Hong Kong, Commonwealth Council for Educational Administration and Management.

Bjerke, B. and Al-Meer, A. (1993), 'Culture's consequences: management in Saudi Arabia', Leadership and Organisation Development journal, 14(1), 30-35.

Blauner, S. (1964), Alienation and Freedom, Chicago, IL, University of Chicago Press.

Brookfield, S. (1986), Understand and Facilitating Adult Learning, Milton Keynes, Open University Press.

Coleman, M. (2002), Women Headteachers: Striking the Balance, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Day, C., Johnston, D. and Whitaker, P. (1990), Managing Primary Schools in the 1990s: A Professional Development Approach, London, Paul Chapman Publishing.

Department for Education and Employment (DfEE) (1998), Teachers: Meeting the Challenge of Change, Green Paper, London, DfEE.

Dimmock, C. and Walker, A. (2002), 'School leadership in context: societal and organisational cultures', in Bush, T. and Bell, L. (eds), The Principles and Practice of Educational Management, London, Paul Chapman Publishing.

Dwight, C. (1986), Patterns of Motivation, Oxford, Blackwell.

Erculj, J. (2000), 'Appraisal in Slovenia – the headteacher's burden?', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach, London, Paul Chapman Publishing.

Erikson, E. (1977), Childhood and Society, London, Triad/Granada.

Evans, L. (1998), Staff Motivation, Morale and Job Satisfaction, London, Paul Chapman Publishing.

Farrel, D., Balshaw, M. and Polat, R. (1997), The Management, Role and Training of Learning Support Assistants, Research Report No 161, London, DfEE.

Fisher, C. (1993), 'Boredom at work: a neglected concept', Human Relations, 46 (3), 395-417.

Fisher, C. and Yuan, A. (1998), 'What motivates employees? A comparison of US and Chinese responses', International journal of Human Resource Management, 9 (3), 516-528.

Foskett, N. and Lumby, J. (2003), Leading and Management in Education: International Dimensions, London, Paul Chapman Publishing.

Frase, L. (1992), 'Maximising people power in schools: motivating and managing teachers and staff', Successful Schools, 5, California, Corwin Press.

Fryer, M. (1996), Creative Teaching and Learning, London, Paul Chapman Publishing.

Fullan, M. (1999), Change Forces: The Sequel, London, Falmer Press.

Handy, C. (1993), Understanding Organisations, 4th edition, Harmondsworth, Penguin.

Harrison, G. (1995), 'Satisfaction, tension and interpersonal relations: a cross-cultural comparison of managers in Singapore and Australia', Journal of Managerial Psychology, 10 (8), 13-19.

Herzberg, F. (1966), 'The motivation-hygiene theory', in Pugh, D. (ed.), Organisation Theory: Selected Readings, Harmondsworth, Penguin.

Hofstede, G. (1980), Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values, Beverly Hills, CA, Sage.

Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994), School Improvement in an Era of Change, London, Cassell.

Howse, J. and MacPherson, R. (2001), 'New Zealand's educational administration policies 1984-1994 and the strategic management of its polytechnics', in Pashiardis, P. (ed.), International Perspectives on Educational Leadership, Hong Kong, Commonwealth Council for Educational Administration and Management.

Hutchings, M., Mentor, I., Ross, A. and Thomson, D. (2000), Teacher Supply and Retention in London 1998-1999, London, University of North London School of Education.

Ifanti, A. (1995), 'Policy making, politics and administration in education in Greece', Educational Management and Administration, 23 (4), 217-278.

Ingvarson, L. (2001), 'Developing standards and assessments for accomplished teaching: a responsibility of the profession', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach, London, Paul Chapman Publishing.

Johnson, M. (2003), 'From victims of change to agents of change', Professional Development today, 6 (1), 63-68.

Kakabadse, A., Ludlow, R. and Vinnicombe, S. (1988), Working in Organisations, Harmondsworth, Penguin.

Knowles, M. (1984), Andragogy in Action, London, McGraw-Hill.

Kremer-Hayon, L. and Goldstein, Z. (1990), 'The inner world of Israeli secondary-school teachers: work centrality, job satisfaction and stress', Comparative Education, 26, 285-289.

Leithwood, K. (1990), 'The principal's role in teacher development', in Joyce, B. (ed.), Changing School Culture through Staff Development, Alexandria, Victoria, ASCD.

Lewis, C. (1995), Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Pre-School and Elementary Education, New York, Cambridge University Press.

Lumby, J. and Briggs, A. (2002), Sixth Form Colleges: Policy, Purpose and Practice, Leicester, University of Leicester and Nuffield Foundation.

Lumby, J. and Li, Y. (1998), 'Managing vocational education in China', Compare, 28 (2), 197-206.

Maslow, A. (1970), Motivation and Personality, New York, Harper and Row.

McClelland, D.A. (1987), Human Motivation, Cambridge, Cambridge University Press.

McGregor, D. (1960), The Human Side of Enterprise, New York, McGraw-Hill.

Middlewood, D. (1999), 'Some effects of multiple research projects on the host school staff and their relationships', in Middlewood, D., Coleman, M. and Lumby, J., Practitioner Research in Education: Making a difference, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. (2001), 'The future of managing teacher performance and its appraisal', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. and Lumby, J. (1998), Human Resource Management in Schools and Colleges, London, Paul Chapman Publishing.

Mortimore, P. and Mortimore, J. (1995), The Secondary Head, London, Paul Chapman Publishing.

Mwanwenda, T. (1995), 'Job satisfaction among secondary school teachers in Transkei', South African Journal of Education, 19 (2), 84-87.

National Foundation for Educational Research (NFER) (2001), The Quality of Teachers' Working Lives, Slough, National Foundation for Educational Research.

Ozga, J. (1995), 'Deskilling a profession: professionalism, deprofessionalisation and the new managerialism', in Busher, H. and Saran, R. (eds), Managing Teachers as Professionals in Schools, London, Kogan Page.

Parker, R. (1997), Strategic planning and leadership, unpublished MBA dissertation, University of Leicester.

Rea, D. (1997), Achievement motivation as a dynamical system, paper presented at American Educational Research Association, Chicago.

Reynolds, D. and Farrell, S. (1996), Worlds Apart: A Review of International Surveys of Educational Achievement including England, London, HMSO.

Riches, C. (1994), 'Motivation', in Bush, T. and West-Burnham, J. (eds), The Principles of Educational Management, Harlow, Longman.

Riley, K. (2000), Speech to National Union of Teachers, Stoke Rochford, April.

Rowe, J. (2003), 'The myth of target-setting', Primary Headship, (11), 2-3, London, Optimus Publishing.

Stoll, L. and Fink, D. (1998), 'The cruising school: the unidentified ineffective school', in Stoll, L. and Myers, K. (eds), No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty, Basingstoke, Falmer.

Taylor, D. (2003), 'Managing within closing schools', Headship Matters, (23), 4-5, London, Optimus Publishing.

Thompson, M. (1992), 'Appraisal and equal opportunities', in Bennett, N., Crawford, M. and Riches, C. (eds), Managing Change in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Whitaker, P. (1997), 'Changes in professional development; the personal dimension', in Kydd, L., Crawford, M. and Riches, C. (eds), Professional Development for Educational Management, Buckingham, Open University Press, pp. 11-25.

٧

القيادة والإدارة لتحقيق تساوي الفرص

مقدمة:

يستكشف هذا الفصل أهمية ضمان تساوي الفرص للأشخاص في قيادة أو إدارة مدرسة أو كلية. ويتم فحص التعريفات والمظاهر النظرية، مع وصف للقضايا ذات العلاقة. ثم يأتي بحث الأهمية الخاصة لتساوي الفرص في المحيط التربوي مع ما يتضمنه ذلك من معان بالنسبة للقيادة والإدارة. يلي ذلك اقتراح واستكشاف بعض الطرق التي يمكن بها دمج تساوي الفرص بعمليات القيادة والإدارة، ضمن إطار إستراتيجية شاملة متماسكة.

التعريفات والمظاهر النظرية:

في الدول المتقدمة ذات القواعد المعقدة في تنظيم المجتمع، كثيراً ما يأتي تساوي الفرص في سياق ينطوي على ظلال من المعاني سلبية إلى حد ما، أي على شكل قاعدة لا بد من اتباعها، ولكن العبارة في الواقع إيجابية بمجملها. فهي تشير ببساطة إلى أفكار الإنصاف والمساواة المتجسدة في فرضية أن كل شخص له الحق في الحصول على فرصة متساوية لإنجاز الهدف المناسب نفسه. هي إذن تطلع من تطلعات المجتمع الديمقراطي. وفي حين يمكن أن نؤكد بشدة في هذا السياق على كلمة «تساوي،» فإن كلمة «الفرص» للقادة والمديرين في ذلك المجتمع على القدر نفسه من الأهمية، باعتبار أن اغتنام الأشخاص لهذه الفرص أمر متروك لاختيارهم، ولكن إيجادها وتسهيلها هما مهمة أساسية من مهمات القيادة والإدارة.

والوعي حول تساوي الفرص في العالم الحديث يتعلق إلى درجة كبيرة بالتشريع المرتبط به، الذي أصدر خلال النصف الثاني من القرن العشرين والذي يجري تكييفه وتطويره بصورة منتظمة. فقانون حقوق الإنسان (١٩٩٨) على سبيل المثال أدخل تشريعات الكثير من الدول الأوربية إلى المملكة المتحدة وأثر على حقوق الفرد فيها. والحقوق الأساسية التي يحتمل أن تؤثر في العاملين في التربية هي:

- حق احترام الحياة الخاصة والعائلية.
- حق حرية التعبير.
- حق حرية الفكر والضمير والدين.
- حق عدم الإخضاع لمعاملة مهينة.
- حق التحقيــق الأولي العادل والعلني ضمن فتــرة معقولة من قبل مجلس قضائي مستقل وغير متحيز يتشكل بموجب القانون (مأخوذ عن جولد Gold ٢٠٠١).

ومن الســهل فهم مضامين هذه الحقوق في القيام بقيادة الموظفين وإدارتهم يومياً في المدارس والكليات، رغم أن بعضها، مثل حق حرية التعبير، له جَرْس خاص بالنسبة لإدارة البالغين في التربية والمهن المرتبطة بها بسبب المسؤوليات الخاصة التي تضطلع بها فيما يتعلق بالآخرين الذين يعتمدون عليها.

ومثل هذا التشــريع ذو صلة تتســاوى في معظم النظم الديمقراطية الأخرى، رغم تفاوت مواضع التركيز. على ســبيل المثال، التمييز ضد الموظفين على أســاس العمر محرم بموجب القانون في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكنه على شــكل مجرد اقتراح للتطبيق في المستقبل في المملكة المتحدة. وفي جنوب أفريقيا، من الواضح أن التشريع المضاد للتطرف في عدم المســاواة في ظل نظــام الفصل العنصري كان جوهرياً، وفي هذا الســياق على القادة والمديرين التركيز على التشريع الفعلي إلى درجة قد لا تبدو جوهريــة إلى هذا الحد حين يكون ما تحاول القوانين إنجازه أكثر تغلغلاً، رغم أنه من الواضح أن مشكلات ذات طبيعة مختلفة تكون موجودة عندئذ.

من المحتم أن يقود التركيز على التشــريع إلى التشــديد على مؤشــرات النجاح في تطبيق سياســات تســاوي الفرص التي تكــون إلى حد كبير مؤشــرات رقمية. وهكذا فإنــه مطلوب من المدارس والكليات، مثل المنظمــات الأخرى في المملكة المتحدة وأوروبا وأمريكا الشمالية، أن ترصد التعيينات في الهيئة العاملة وتحفظ سجلات لتقديمها من أجل إظهار المدى الذي يعكس موظفوها فيه تطبيق تســاوي الفرص، أي الرقم الخاص بالمنتمــين إلى أقليات عرقية، والتوازن بين الجنســين وبــين القادرين والمعوقين، وكذلك سلســلة الأعمار حيث ينطبق هذا الأمر. ويمكن أن تكون لهذا الرصد نقطتان سلبيتان متميزتان حسب قول ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨، ص ٣٥).

- إنـه يعرّف «النجاح» على أسـاس النظام **الراهن**، وهذا قد يكون له سـمات غير مرضية بتاتاً في الممارسة.
- إنه قد يشـجع القـادة والمديرين على التركيز على أشـكال معينة من التمييز في الوقت الذي يتجاهلون فيه أشـكالاً أخرى. وكما يبين آكر Acker (١٩٩٤)، مجرد أن تكون منظمة ما قد عينت نسبة معينة من الموظفين السود ضمن هيئة التدريس التي كانت بيضاء بأكملها لا يعني بالضرورة أن العنصرية قد اختفت فيها.

وباستخدام سَمَرْز Summers (٢٠٠٣) قضية مساواة المرأة في أستراليا كمثال لها، تقول إن الدول المتقدمة – بعد أن وصلت إلى مستوى معين من المساواة عبر المناظرات والخطابة والتشـريع – تجد من المغري أن تخفف التشـديد على هذه القضية. وبعد أن طرحت القضية ودخلت في وعي الجمهور، وبعد أن ازداد عدد النساء في المناصب العليـا في الحكومـة أو عالم الأعمال أو منظمـات الخدمات العامـة، يمكن لتركيز الجمهور أن ينتقل إلى موقع آخر. ولكنها تقول إن المشكلة في هذا هو أنه لم يتحسن سـوى **وضع** بعض النسـاء، وأن الكثيرات الأخريات يبقين بلا قوة. وعلى نحو مماثل، قد يكون من السـهل افتراض أنه تم «التعامل» مع المسـاواة العرقية بعد أن انتشـرت التقارير عن العنصرية على نطاق واسـع. وعلى مسـتوى المنظمات، كما في المدارس والكليات، هناك إغراء في افتراض أنه بوجود أعداد مناسـبة من النساء في المناصب العليا، أو بتمثيل أقلية عرقية بشـكل كاف في الهيئة العاملة، فإن تسـاوي الفرص قد تحقـق. وفي الواقع إن وضعاً كهذا هـو مجرد بداية، أي أنه حين يوجد هذا التمثيل، فإن من الممكن التركيز على المهمة الحقيقية في قيادة **جميع** الأشـخاص وإدارتهم في المنظمة دون ذلك التشتت.

لذلك فإن الإدارة الهادفة لتحقيق تسـاوي الفرص أمر معقد، والقادة والمديرون – في الوقت الذي يحتاجون فيه لأن يكونوا على معرفة بالتشريعات والمتطلبات القانونية ذات العلاقـة – يواجهون أسـئلة كالتـي طرحها ميدلوود ولمبـي Middlewood and Lumby (١٩٩٨) فـي التفكير بما قد تبدو المدرسـة أو الكليـة عليه بعد أن تكون قد حققت تساوي الفرص.

- هل سـتكون في المدرسة أو الكلية نسـب من الرجال والنساء – من حيث المجموع العام وفي المناصب العليا – تعكس نسـبة كل من الجنسـين في عدد السـكان، أو نسبة الموظفين في تلك المرحلة التربوية؟

- هــل إن الهيئة العاملة لن تظهر بالضرورة هذه التوازيات الإحصائية، بل ســتكون ببساطة مجموعة من الأشــخاص البارزين، مما يشير إلى أن الاستقطاب يضمن اســتمالة أكثر الأشــخاص موهبة ومهارة وتعيينهم، بغض النظر عن جنســهم أو عرقهم أو إعاقتهم؟
- هل الإدارة الساعية إلى المساواة تعني معاملة جميع أعضاء الهيئة العاملة بالمعاملة نفسها، أم وفق احتياجهم الفردي؟
- هل المســألة الأخيرة تعني معاملة البعض بشــكل أفضل من البعض الآخر للتغلب على معوقات سابقة أو حالية أو مستمرة؟ (ص ٣٥)

ويتعلق آخر هذه الأسئلة بقضية معينة تنبع من التشريع ومن الحاجة أحياناً لتلبية أهداف مفروضة، لكنه يتعلق أيضاً بالقيم الثقافية التي تتصل بوضوح بسعي القادة إلى تحقيق تســاوي الفرص، أي ما يعرف باسم «التمييز الإيجابي». ويتعلق هذا المصطلح بما يتخذ من خطوات من قبل أرباب العمل لإصلاح الخلل في توازن التمثيل في الهيئة العاملة (مثلاً وجود عدد من النســاء أو الموظفين المعاقين أقل من الحد الأدنى)، وذلك بمحاولــة متعمــدة للتوظيف من بين هذه المجموعات على حســاب المجموعات الممثلة تمثيلاً جيداً.

وفي حين أن هذا التمييز الإيجابي مســموح به وتشــجعه التشــريعات في ظروف مختلفة، فإنه قد يكون موضع نقاش وخلاف. فالذين يحاجّون بشــدة معترضين على هذه الممارســة يعتقدون أنها في الواقع تســير ضد مصلحة الذين تسعى إلى دعمهم. وهكــذا تقول ماكلــروي McElroy (١٩٩٢) إن أنظمة الحصص في توظيف النســاء تدمغهن بصفة كونهن أقل منزلة بإلقاء الشــك حول ما إذا كُنّ مدينات بمناصبهن ذات المكانة لجدارتهن الشخصية أو لكونهن من الإناث. كما تشير إلى السخط ضمن القوة العاملة لدى الذين تم تخطيهم لمصلحة الشخص المعين في المنصب. وتقول هي وبابس Papps (١٩٩٢) إن العنصر الأساســي في التوظيف هو القيمة التي توضع على العمل نفسه، بغض النظر عن الشخص الذي يقوم به.

وهذه الحجة الأخيرة مقصود بها تشــجيع أرباب العمــل على أن يفحصوا أولاً ما هي قيم كل مهمة ويسقطوا من الحسبان الفرص التي قد يوفرها المجتمع للأشخاص ليغتنموها وقد لا يوفرها. وهكذا ففي المدرســة أو الكلية، من المرجح أن الأشــخاص الذيــن يقدمون الوجبات والمرطبات لأعضاء الهيئة العاملة وللطلاب هم الموظفون ذوو

الأجور الأدنى وعقود عمل الدوام الجزئي بسـبب طبيعة عملهم. وفي المملكة المتحدة معظم هؤلاء الموظفين من النساء. ولو كانت الوظيفة مرتبطة بقيمة أكبر، هل سيغري ذلك عدداً أكبر من الرجال للحصول عليها؟ هذه مسائل وقضايا على القادة والمديرين التفكير بها، ولكن دائماً ضمن سـياق ما يمكن تدبيره ضمن مؤسسـاتهم وبالطبع في حدود ميزانيتهم. والتداخل بين ما هو مناسب ومقبول في المنظمة وفي المجتمع نفسه أمر في صميم الإدارة من أجل تساوي الفرص.

أهمية تساوي الفرص في المنظمات التربوية:

علـى الرغم من أهمية الإدارة لتحقيق تسـاوي الفرص فـي أي نوع من المنظمات، فمـن الممكن القول إن لها أهمية خاصة في المؤسسـات التربوية، كالمدارس والكليات والجامعات.

وهنـاك ثلاث حجج رئيسـية لهذا القول، كل منها مرتبط بما يـراه الكثيرون بأنه الغرض الأخلاقي الأساسي للتربية، ألا وهو تحسين الوضع الإنساني، من خلال تطوير فهم الناس ومعرفتهم ضمن مجتمع المؤسسـة المباشر، والإسهام بذلك في التقدم على مستوى أوسع.

أولاً، يحتاج مواطنو المستقبل لأن يروا في البالغين الذين يوجهون تعلمهم قدوة في أدوارهم يجسـدون الوضع المستقبلي والأفضل. وإذا كان كل ما يرونه في العالم الذي تقدمـه لهم بيئتهـم التعليمية هو ما يعزز الوضع الذي كان فيما قبل، فسـيتعلمون أو يستنتجون أن هذا هو الوضع المفضل.

وهذا قد يشمل أفكاراً متطرفة مثل:

- النساء وحدهن يعلمن الأطفال الصغار جداً.
- الرجال وحدهم يمكن أن يقوموا بعمل الحراس والفراشين.
- الأشخاص ذوو الأجسام الصحيحة هم وحدهم القادرون على التدريس.
- البالغون من عرق معين هم وحدهم الذين يمكن أن يشغلوا المناصب العليا.

ولذلـك فالتلاميذ والطلاب في مدرسـة أو كلية يحتاجـون للحصول على فرصة لرؤية تجسـيد تسـاوي الفرص في الطريقة التي يتولى البالغون مـن أعضاء الهيئة العاملـة أدواراً معينة ويؤدون عملهم فيها وفقاً لما يعملونه، وليس وفقاً للمجموعة التي

ينتمون إليها. وبدون هذه الفرصة سيكون من الصعب تجنب النزعة إلى تنميط بعض الأدوار والمهام وفقاً لأنواع معينة من الأشخاص. وقضية التمييز الإيجابي كما ورد وصفها أعلاه قد تكون حاسمة في معالجة هذا الموضوع بالنسبة لمدارس وكليات في محيطات معينة.

ثانياً، يمكن للمدرسة أو الكلية، باعتبارها مؤسسة تربوية مسؤولة عن أطفال أو شبان، أن تؤمن لهم أفضل بيئة تعلم حين يكون لديها هيئة عاملة تتصف بثراء التنوع، جامعة بين نقاط القوة المختلفة لدى أشخاص مختلفين ومجموعات مختلفة من الأشخاص. على سبيل المثال، من الناحية النظرية ينبغي لهيئة عاملة فيها تمثيل جيد لكلا الجنسين أن تُدخل نقاط القوة لدى كل من النساء والرجال في التربية وفي قيادتها وإدارتها.

وتنزع هذه «الفضائل» – المبنية على بحوث واسعة في أساليب الإدارة لدى الرجال والنساء خلال الأعوام الثلاثين التي مضت (بن Benn ١٩٧٤؛ جراي Gray ١٩٩٣؛ كولمان Coleman ١٩٩٤) – إلى الاقتراب من الفضائل المنمطة المبينة في الجدول ٧ – ١.

الجدول ٧ – ١ نقاط القوة لأسلوبي الذكور والإناث

الذكور	الإناث
حلالون للمشاكل	مبدعات
منافسون	متعاونات
موضوعيون	مدركات للاختلافات
حاسمون	مباليات
منضبطون	متسامحات

وقد ركزت مناظرات كثيرة على موضع ضعف أسلوب معين أو مواضع قصوره بالمقارنة مع الأسلوب الآخر، ولكن هذا كثيراً ما يكون في محيط من عدم الإنصاف. أي أنه على الرغم من أن الأسلوب الأنثوي قد يبدو مناسباً أكثر للقيادة الفعالة للأشخاص في القرن الواحد والعشرين المتغير، لا يوجد في الواقع سوى نساء قلائل في مثل هذه الأدوار القيادية (انظر كولمان Coleman ٢٠٠٢أ). ولكن الحجة المطروحة

هنا هي أن من المرجح أن نقاط قوة كلا المدخلين ستكون ظاهرة إذا كان هناك توازن جيد بين الرجال والنساء ضمن أعضاء الهيئة التدريسية في مدرسة أو كلية ما. وهذه حجة مختلفة عن حقيقة أنه من غير العدل أن إحدى المجموعتين أقل تمثيلاً من الأخرى، رغم أهمية ذلك. وكذلك يجب أن يكون واضحاً بالطبع أن الكثير من القادة والمديرين من الرجال والنساء يملكون صفات من كلتا القائمتين في الجدول ٧ – ١، وهو ما سماه بن Benn (١٩٧٤) «الازدواج الجنسي النفسي». ومن المهم مرة أخرى التشديد على أن هذه خصائص تنميطية تنزع لأن تكون الملامح المهيمنة على الذكر أو الأنثى، وليست مقصورة بشكل كامل على أحدهما أو على الآخر.

ويوجد مثال ينطبق بقدر مماثل ويتعلق بسلسلة نقاط القوة التي توجد في الهيئة العاملة ذات التنوع العرقي. وفي حين تتمركز المناظرات على قيمة أحد المداخل الثقافية العرقية بالمقارنة مع مدخل آخر، وخاصة النماذج الغربية المنقولة إلى الدول الآسيوية أو الشرقية (ووكر وديموك Walker and Dimmock ٢٠٠٢؛ فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby ٢٠٠٣)، فهناك حجة أكثر أهمية تتعلق بإمكانية استغلال نقاط قوة كلتا الثقافتين أو ثقافات أكثر. وهذه احتمالات – على الأقل من الناحية المثالية – في وجود هيئة عاملة فيها عناصر، على سبيل المثال، من

- آداب المجموعات اليابانية.
- آداب العمل الصينية.
- مداخل العمل التعاوني الأفريقية.
- القدرات الغربية على حل المشاكل.

تكون جميعها ممثلة من قبل موظفين مختلفين، وبذلك يتعرض التلاميذ والطلاب إلى جميع الاحتمالات المتأصلة في هذه العناصر. ومرة أخرى، القائمة أعلاه هي قائمة تنميطية، تمثل ما كان ينظر إليها على أنها الملامح الطاغية لثقافات معينة، وليست مقصورة عليها.

ثالثاً، إن على المنظمات التربوية بحكم طبيعتها واجب أخلاقي لأن تقود التغيير، بما أن مهمتها هي المساعدة في تشكيل الجيل التالي أو الأجيال القادمة. لذلك فإن عليها أن تعكس محاولة تقديم علامات لذلك المستقبل الأفضل من خلال المحيط وروح الجماعة اللذين يعمل ضمنهما المتعلمون والموظفون في هذه المنظمات. فالطريقة التي

تستخدم في قيادتها وإدارتها هي أفضل مؤشر لموظفيها الراشدين حول الصورة التي يُرى هذا المستقبل بها. ويقول تيلوستون Tilloston (٢٠٠١، ص ٦)، في كتابته عن سياسات تساوي الفرص في المدارس، إن دورها يجب أن يكون في «تحويل التركيز من النظام الإداري إلى كون العلاقات بين الأشخاص في مدارسنا جزءاً من العملية». وبعبارة أخرى، يجب أن يكون تركيز إدارة المدارس على العلاقات التي تكون القيمة فيها للأشخاص، لا للأنظمة.

بعض المضامين بالنسبة للقيادة والإدارة:

قد تكون هناك ثلاثة جوانب من فهم القائد لمضامين تساوي الفرص تستحق أن يشار إليها.

فهم القائد الشخصي:

كما يبين ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨، ص ٣٧): «سيؤثر فهم قضايا عدم المساواة على كيفية تخطيط المدير الفرد لمعالجة الوضع ... ويتعلق اختيار وسائل تحقيق التقدم بالفهم النظري للقضية».

وبغض النظر عما إذا كان القائد (أو القائدة) يدعم نظريات اقتصادية (أي أن وضع الأقليات يتعلق بدورهم في الاقتصاد) أو نظريات اضطهاد (أي أن الأقليات مضطهدة ومن المرجح أنها دائماً ستقدر بأقل من قيمتها) أو نظريات أخرى، فإنه سيحتاج إلى التركيز على التزام حقيقي بتساوي الفرص ويعالج القضية بأسلوب شمولي ومتسق عبر الزمن. وإحدى الصعوبات التي يحتاج القادة لأن يواجهوها هي أن سلطتهم الشخصية ومعاييرهم المفضلة أو المعتادة على الأقل قد تتعرض للخطر بسبب التغييرات التي قد يسببها تحرك نحو تساوي الفرص، وهذا – كما يقترح فريمان Freeman (١٩٩٣) – قد يؤثر على حوافزهم في هذا المجال. ففي نهاية المطاف، الممارسة الفعالة لتساوي الفرص هي مسألة قيم ثقافية في المؤسسة، ممثلة بقادتها (انظر بوش Bush ١٩٩٨). وفي قائمة يضعها وورويك Warwick (١٩٩٠، ص ٧) لمفاتيح النجاح في تطبيق تساوي الفرص في كليات التعليم المستمر، يدرج مايلي كأول ثلاثة مفاتيح:

- التزام القادة بنظام للقيم يرى أن تطوير الموارد البشرية ضرورة حيوية.
- القيادة الواضحة في تطبيق هذا النظام من القيم.
- الدعم الراسخ والعلني (من قبل القادة) لتساوي الفرص ضمن هذا النظام من القيم.

فهمه لمحيطه المجتمعي:

للمجتمعات المختلفة طرق مختلفة في فهم وتشغيل ممارسات معينة في إدارة الموارد البشرية. على سبيل المثال، يقول ديموك Dimmock (٢٠٠٢) إن القيادة الصينية مبنية على التأثير على العلاقات ووضع نماذج لما يعتبر سلوكاً مرغوباً به، ويقترح بيجلي Begley (٢٠٠٣) أن في كندا الإجماع هو عادة شيء تتوصل إليه مجموعة من المحترفين تعمل على المستوى المحلي.

وفي حين أن الجنس، على سبيل المثال، يمكن معاملته على أنه قضية من قضايا تساوي الفرص في المجتمعات الغربية، إلا أنه ظاهرة أكثر تعقيداً في المجتمعات التي تفصل بين الجنسين وفي المجتمعات الأبوية أو الجماعية حيث تُساوي الأمومة والسن بالمكانة والسلطة. وهكذا يقول ديبرو Debroux (٢٠٠٣) إن ممارسات العمل في اليابان مبنية على اتفاق متبادل، يمكن أن يكون صامتاً أو ضمنياً، بين القادة والموظفين يعكس المعايير الاجتماعية الواسعة الانتشار. وبناء على ذلك، على النساء القبول بلعب دور تابع دائماً في سوق العمل.

وفي المجتمعات التي تفصل بين الجنسين، مثل إيران (أفشَر Afshar ١٩٩٢) والمملكة العربية السعودية (الخليفة ١٩٩٢)، يمكن تجنب التقابل وجهاً لوجه بين الرجال والنساء بالاعتماد على الهاتف أو الكتابة. وفي باكستان، توجد مؤسسات مستقلة للإناث بما في ذلك جامعة للنساء لا توجد في المراكز القيادية فيها سوى النساء (شاه Shah ١٩٩٨). وفي محيطات كهذه، لا تنطبق مثاليات تساوي الفرص كما سبق بحثها، بل تصبح قضية تقدير هؤلاء الموظفين والموظفات تقديراً متساوياً، وذلك بعد أن يتم الفصل المبدئي.

فهمه لمحيط مؤسسته:

تحتاج كل مدرسة أو كلية على حدة، في تأسيس ثقافة الفرص المتساوية، لأن ينظر إليها في سياق ما يحاول المجتمع الذي هي جزء منه أن ينجزه. ففي جمهورية جنوب أفريقيا، التوصل إلى مجتمع ديمقراطي حقاً يضع مسؤولية ضخمة على عاتق قادة المؤسسات التربوية الذين يحتاجون إلى «إدراك الدور الهام المتمثل في زرع القيم والمعايير الديمقراطية في مجال التربية، وبصورة خاصة في المجتمع الأفريقي الجنوبي الأوسع» (براي Bray ١٩٩٦، ص ١٥٠).

وســيكون القائد مدركاً لمحيط مجتمع مدرســته أو كليته، وإذا كان هو نفســه من مجموعة أقلية، فإن تحدي تطوير الفرص المتســاوية ســيكون أكبــر، باعتبار أنه في الوقت نفســه مسألة شــخصية وقضية يدفعه دوره إليها. وقد وصفت مديرة مدرسة للتعليــم الخاص في برمينجــام Burmingham صراعها على النحو التالي: «هو ثلاثة أضعاف المعركة باعتباري امرأة، امرأة آســيوية في مجتمع يحكمه الرجال، وفوق ذلك مديرة في مجتمع يركز على الاعتبارات العنصرية» (أبرول Abrol ١٩٩٩، ص ٦٥).

وفي مجتمع محلي حيث الســكان بأكملهم من البيــض، مثل بعض المناطق الريفية في بعض دول شــمال أوروبا، تحدي تقديم صورة للطلاب عن مجتمع متكافئ الفرص لجميع الأعراق قد يكون شــديد الصعوبة حين لا توجد نماذج من الأدوار بين أعضاء الهيئــة العاملة لتوضيح هذا. وتصف مديرة في إحدى المدارس في ريف سومرســت Somerset في بلدة صغيرة كل ســكانها من البيض كيف عانت عند تعيين عضو أسود في الهيئة العاملة في المدرســة، ليس لعدم قدرتها على ذلك، بل لكونها وظيفة متدنية المكانة وقد يعطي ذلك مؤشرات خاطئة للطلبة.

كانت (المتقدمة بالطلب) أفضل الأشــخاص، ولكن كم تمنيت لو أن المنصب كان رئيس قســم! لقد شعرت أن هذه هي العضو الأول الأسود في الهيئة العاملة الذي يراه الطلاب وخطر تشكيلهم تنميطاً للأدوار كان كبيراً جداً. (جاردينر Gardiner ٢٠٠٤، ص ٣)

بناء الفرص المتساوية ضمن القيادة والإدارة:

في حين أن التشريعات قد تتطلب من القادة الاهتمام بأمور مثل العرقية والدين والإعاقة والجنس والســن والتوجه الجنسى، فإن المؤسسة الملتزمة بتساوي الفرص ستتأكد أيضاً من أن تقييمها للأشخاص يمتد إلى جميع حقول إدارة الأشخاص. على سبيل المثال:

- موظفو الدوام الجزئي (انظر يونج وبروكس Young and Brooks ٢٠٠٤).
- موظفو العقود لفترة زمنية محددة.
- العاملون المتطوعون.
- القائمون بوظائف متدنية الرواتب أو المكانة.
- الأشــخاص الذين يطلــب منهم أن يحلّوا مكان أعضاء الهيئــة العاملة في حالات الطوارئ، مثل هيئة «التزويد» أو «التغطية».

فـكل هذه الفئات تتمتع بحق أن يقدر عملها باعتباره يسـهم في اسـتمرار وتطور المؤسسة. وفي حين أن هذا التقدير لا يمكن أن يتم عادة على شكل مالي أو تعاقدي، فإن مهمة القادة الموكلة إليهم إدارة الأشخاص الحساسين أن يحاولوا ضمان أن يشعر هؤلاء الأشـخاص أن عملهم محـل اعتراف وتقدير. وكما جـرى البحث في الفصل السابق، هذا شيء شديد الأهمية لتحفيز الموظفين.

والفئات المذكورة أعلاه ليسـت بأي حال مسـتقلة عن تلك التي تتطلبها التشريعات باعتبـار أن العاملـين بدوام جزئي هم فـي كثير من الأحيان من النسـاء، والكثير من المتطوعين قد يكونون متقاعدين أو من الكبار في السن، ومن الممكن أن يشغل أعضاء من الأقليات العرقية وظائف متدنية المكانة في أحيان كثيرة. ولذلك فالتحدي الذي يواجه القادة هو أن يركزوا في كل عمليات الإدارة على الأشـخاص وفق كفاءتهم الشـخصية. وسـيرد فحص لعدة عمليات رئيسـية مـن عمليات الإدارة في الجـزء الثالث من هذا الكتاب، ولكن مما سيساعدنا هنا أن نفحص انعكاسات تساوي الفرص عليها.

الاستقطاب والانتقاء:

قد تساعد السياسـة الفعلية لأنها تعطي رسالة واضحة وثابتة لكل من له علاقة. ويعطي ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨، ص ٦٤) مثالاً حقيقياً عن سياسة تشتمل على:

> الاستقطاب مع ضمان أن لا يعامل أي شخص معاملة أقل على أساس العرق أو اللون أو الجنسية أو الأصل العرقي أو القومي أو الإعاقة أو الجنس أو الوضع العائلي، أو أن تقف في وجهه شروط حول متطلبات لا يمكن البرهان على أن لها ما يبررها.

ولا تكون السياسة فعالة إلا بمقدار تطبيقها، ويطرح أونيل وآخرون O'Neil et al. (١٩٩٤، ص ٦٧) مسألة الوضع في مرحلة الانتقاء الذي يتبين فيه أن إحدى المرشحات حامـل. هذه «الإعاقة المؤقتة» (حسـب مصطلحات العمل) يجب من الناحية النظرية والقانونية ألا تؤثر في قرار القائمين بالانتقاء، ولكن لنفترض وضعاً تكون فيه المدرسة أو الكلية في حاجة ماسـة لمدرس أو مدرسـة يتولى المنصب في الفصل التالي ويقوم بتدريس مقررات هامة، وهذه المرشـحة لن تكون جاهزة للعمل إلا بعد عدة أشـهر من بدء الفصل، فمن الواضح أن القادة سـيتعرضون لإغـراء اختيار الحل القصير الأمد وتعيين شـخص جاهز للعمل فوراً، وخاصة في حالة وجود مرشحين متساويين تقريباً

في الكفاءة. وقد يتطلب هذا الموقف حساسية شديدة والشجاعة المطلوبة لاختيار النظرة الأطول أمداً، رغم أن الحل قد يبدو بسيطاً «على الورق».

كما قد يوجد إغراء لاستخدام الشبكات غير الرسمية للقيام بالانتقاء، وخاصة بالنسبة لوظائف الدوام الجزئي أو الوظائف المؤقتة أو المتدنية المكانة. فمن الواجب التوصل إلى حكم متأن لتفادي التمييز ضد توفر الفرصة لأي شخص. فعلى سبيل المثال، يتم شغل الوظائف ذات الرواتب الضئيلة دائماً من قبل أشخاص يسكنون قرب المدرسة أو الكلية، باعتبار أن من المرجح أن المواصلات من مسافات بعيدة لن تكون اقتصادية، وهكذا فقد يقتصر الإعلان عن وظائف هيئة التنظيف أو تزويد الأطعمة على الوسائل المحلية. ولكن منصب مدرس بدوام جزئي قد يكون مختلفاً. ويصف باركر-جينكنز Parker-Jenkins (١٩٩٤) كيف أن الإجراءات التالية كانت من بين الإجراءات التي اتبعت في توظيف وانتقاء منصب ذي دوام جزئي:

- لضمان أوسع حقل ممكن للاستقطاب، وضعت الإعلانات في أماكن خارج المواضع التي لا يصل إليها سوى الأشخاص ضمن الدوائر التربوية «المعتادة».
- لم تُطلَب أسماء أشخاص يمكن الرجوع إليهم باعتبار أن من كانوا غائبين عن سوق العمل - أو لم يدخلوه قط - قد يترددون في التقدم للمنصب لافتقارهم إلى أشخاص «مناسبين» يمكن الرجوع إليهم.
- رغم أن بعض المرشحين لم يتبعوا الصيغة التقليدية في التقدم للوظيفة فقد تم النظر في طلباتهم إذا كان وضعهم مناسباً لمعايير الوظيفة.
- وجهت إلى كل من تقدم للمقابلة الأسئلة نفسها المبنية على معايير للوظيفة متفق عليها حسبما جاء في الإعلانات.

وكما أشار ميدلوود Middlewood (١٩٩٧)، هذه الوظائف الجزئية الدوام هي بالذات التي توفر فرص الاستقطاب لأشخاص من خلفيات غير تقليدية، مما يوسع تعامل الطلاب مع نطاق واسع من أعضاء الهيئة العاملة، كما يلبي مبادئ تساوي الفرص في الممارسة العملية.

تقليد المنصب والدعم المهني المستمر:

من المحتمل أن تكون طريقة تقديم الدعم المهني لعضو في الهيئة العاملة - بدءاً بعملية تقليده المنصب - أمراً بالغ الأهمية في تطوير القادة والمديرين لثقافة تكافؤ

الفرص. وسيأتي بحث أهمية المرشدين والأصدقاء الناقدين بصورة كاملة في الفصل الحادي عشر، ولكن يمكننا هنا النظر في بعض قضايا تساوي الفرص.

وقد يسهل افتراض أن الذين يكونون ضمن أقلية في محيط معين (مثلاً أعضاء الهيئة العاملة من النساء أو السود) يجب أن يكون لهم مرشد من الأقلية نفسها. «كانت المديرات ... بصورة عامة مدافعات عن الإرشاد، **على الرغم*** من أن نصفهن ذكرن أنهن تلقين الإرشاد من رجل» (كولمان Coleman ٢٠٠٢ ب، ص ١٤٣). وفي الواقع، الأدلة على إرشاد بين الجنسين غير قاطعة. فديفدسون وكوبر Davidson and Cooper (١٩٩٢، ص ٨٧) يناديان بالإرشاد من قبل شخص من الجنس نفسه لأن ذلك يمكن أن يشجع تطوير قائدات بين الإناث. ويذكر ميجنسون وكلَتربَك Megginson and Clutterbuck (١٩٩٥) حالات ناجحة من الإرشاد بين الجنسين. كما أن كلا القولين يركزان بطرق مختلفة على الطرق (الوسائل) التي تؤثر هذه النماذج بها على مواقف الرجال تجاه القائدات والمديرات.

وعلى نحو مماثل فيما يتعلق بأعضاء الهيئة العاملة من الأقليات العرقية، يصف ميجنسون وكلتربك Megginson and Clutterbuck مشاريع فعالة كان فيها الإرشاد من قبل أشخاص من الفئة العرقية نفسها أو من فئة عرقية مختلفة، في حين تصف أبرول Abrol (١٩٩٩) كيف دعمها دعماً كبيراً مديرون إنجليز وآسيويون بوصفها مديرة آسيوية في برمينجام في إنجلترا، لكن مرشدتها غير الرسمية كانت امرأة هي أول مديرة آسيوية لثانوية هناك.

كل هذا يشير إلى إعادة التأكيد للقادة والمديرين على أهمية محيط مؤسساتهم الفريد. فعلى سبيل المثال، إذا لوحظ أن هناك حاجة ماسة للتوضيح الصريح في إحدى المدارس أو الكليات بوجود نقص في مجموعات الأقليات في مناصب معينة، فإن اختيار مرشد من تلك المجموعة ليقوم بدور القدوة قد يعطي إشارة بأن أفرادها يتمتعون بالقدرة نفسها مثل أي شخص آخر وقد يؤخذ كتشجيع للآخرين. وإذا لم يكن الحال كذلك، فقد تؤخذ النظرة المعاكسة لإظهار أن الجميع يعاملون على قدم المساواة، بغض النظر عن الجنس أو العرق، الخ، ولا يهم إذا كان المرشد من الأقلية نفسها أو من غيرها.

* قام المؤلف بوضع هاتين الكلمتين بالخط المائل italics رغم أنهما ليستا كذلك في الأصل الذي استشهد منه، وقامت المترجمة باستخدام الخط الأسود بدلاً من المائل.

ويتطلب دعم أعضاء الهيئة العاملة ذوي الإعاقة الجسدية الاهتمام نفسه. فقد خُصص مرشد لمدرِّسة تستخدم كرسي عجلات عينت للعمل في مدرسة ابتدائية في ويلز، وذكرت شعورها بأن مرشدها - رغم لطفه - كان بلا شك لا يعاملها كند، إذ كان «يعتني» بها و «يرعاها» وهو شيء شعرت أن هذا المرشد ما كان سيفعله لو أنها مدرسة صحيحة الجسم، مما يشوه العلاقة بين المُرْشِد والمُرْشَد (جينكينز Jenkins ٢٠٠٤). وفي هذه الحالة، ليست القضية قضية مُرْشَد من مجموعة الأقليات نفسها أو من غيرها، بل من المرجح أنها إما قضية اختيار شخص ملائم أو مسألة تدريب مناسب.

إدارة الأداء وتقييمه:

قد يكون عدد من القضايا هنا مشابهاً للقضايا المذكورة أعلاه من حيث الطرف الذي يقوم بالتقييم. و ربما يكون أحد الاختلافات الرئيسية هو أن من المحتمل تخصيص المرشدين في حالات أكثر على أساس أفراد منتقين بحرص وتأنٍ، في حين أنه إذا كان لدى المدرسة أو الكلية نظام تقييم خاص (مثلاً دور إدارة الجماعات)، فمن المستبعد تغييره من أجل شخص واحد دون توجيه الاتهامات لها بالمعاملة معاملة خاصة. وحيث لا يوجد نظام من هذا القبيل، قد تستدعي الحاجة إعطاء اهتمام لمسألة اختيار مقيِّم لكل شخص يراد تقييمه. ويبين راج وآخرون .Wragg et al أن عدداً من المدرِّسات في إنجلترا يفضلن أن يقوم بمراقبتهن (كجزء من عملية تقييمهن) رجال ولا يفضلن النساء، مع تصريح بعضهن بأنهن يشعرن أن الرجال أكثر صرامة.

ومن حيث المواقف التي قد تؤثر في أداء أعضاء الهيئة العاملة، تشير جينكنز Jenkins (٢٠٠٤) إلى بعض الأمثلة الأخرى المثيرة للاهتمام، جميعها مأخوذة من تجارب زميلاتها، وهي أمثلة تطرح معضلات محتملة للقادة والمديرين:

- المرأة التي عادت من إجازة أمومة وهي الآن ولبضعة أسابيع قادمة ستكون متلهفة على مغادرة المدرسة بسرعة. هل يجب مراعاتها بشكل خاص فيما يخص الاجتماعات بعد الدوام خلال تلك الفترة؟
- المحاضرة المسلمة التي تشعر خلال شهر رمضان بالضعف و «الدوار» مع حلول المساء بسبب الصيام. هل يتوقع منها تأدية الواجبات المعتادة أثناء ذلك؟
- أعضاء الهيئة العاملة المسلمون الملتزمون الذين يحتاجون لتأدية الصلاة في أوقات معينة من النهار. هل تتخذ ترتيبات خاصة لذلك ربما تكون على حساب وقت الآخرين؟

- هل ينبغي السماح للشاذين جنسياً من الرجال والنساء «بتجنب» واجبات معينة قد تضعهم في وضع قد تثار فيه اتهامات باطلة ضدهم؟ (مأخوذ عن جينكنز Jenkins ٢٠٠٤).

و حتى في مسألة اللباس، يحتاج القادة والمديرون إلى حساسية حول ما إذا كان تساوي الفرص يشير إلى ثقافة المؤسسة ودولتها أم إلى ثقافة الأصل العرقي للفرد. فقد حكمت محكمة ألمانية في عام ٢٠٠٣ أنه يجب السماح لمدرستين مسلمتين من مواليد أفغانستان بارتداء حجابهما التقليدي في العمل، مبطلة بذلك قرار المدرسة القاضي بمعاملتهما بالطريقة نفسها مثل أعضاء الهيئة العاملة الآخرين (جنتلمان Gentleman ٢٠٠).

إدارة تعلم أعضاء الهيئة العاملة وتطويرهم:

يضع بلاندفورد Blandford (٢٠٠٠، ص ٧) «تساوي الفرص» بوضوح في شروط التعاقد للخدمة التي يجب توفيرها للموظفين من حيث تطورهم المهني. ويمكن ربط هذا المبدأ بنوع التطوير المناسب لكل مرحلة في مسار الفرد الوظيفي، من البداية إلى اقتراب التقاعد. ولكن قد تبقى هناك حاجة للحكم على أساس الأوضاع التي من المحتمل أن تكون المؤسسات فيها على غير وفاق مع حقوق أحد الأفراد. على سبيل المثال يجب أن تتوافر للعضو في الهيئة العاملة لم يبق له سوى سنة من الخدمة قبل التقاعد فرصة لحضور دورة تدريبية مساوية لزميل أصغر سناً، لكن المدير المسؤول عن ميزانيات التدريب والتطوير قد يأخذ بالاعتبار مسائل الكلفة والفائدة للمؤسسة، مع ما في ذلك من احتمال خطر الظهور بمظهر التمييز على أساس السن بين موظفيْن لديهما الحافز.

قد تحتاج ثقافة تساوي الفرص في مدرسة أو كلية أعضاء الهيئة العاملة فيها من أصول عرقية مختلفة لإدراك الاختلافات المتأصلة في المداخل إلى التدريب والتطوير. فقد وجدت دراسة إرفاين Ervine (١٩٩٠) في الولايات المتحدة أن الثقافات المهيمنة في الدول الأم كانت الجوانب الأساسية في مدخل الطلاب إلى التعلم، ولا يوجد سبب لافتراض أن الكبار مختلفون (نجكوبو Ngcobo ٢٠٠٣). وهكذا يبين إرفاين Irvine بعض نقاط الاختلاف بين المدخلين الأفريقي والأوروبي، مقراً أن هذه النقاط منمَّطة (انظر الجدول ٧ – ٢).

الجدول ٧ – ٢ بعض نقاط الاختلاف بين المدخلين الأفريقي والأوروبي (اعتماداً على إرفاين Irvine ١٩٩٠)

الأفارقة	الأوربيون
توجه نحو الحدث	توجه نحو الساعة
ارتكاز على ما هو شفهي	ارتكاز على ما هو مطبوع
الصفات الفريدة تلقى التقدير	التماثل يلقى التقدير

وقد تكمن المعاني المتضمنة فيما يخص إدارة تعلم وتطور أعضاء الهيئة العاملة في توجيه الاهتمام إلى تنوع مداخل التدريب المطلوبة بحيث إن من لديهم ميل إلى مدخل ما (الشفهي مثلاً) لا يعاقبون من خلال الاعتماد الزائد على مدخل آخر (الطباعة مثلاً). ويمكن طرح حجة أن هذا قد يختلف عن ضمان تبرير أساليب مختلفة في تعلم الهيئة العاملة في تدريبهم (انظر الفصل ١٣ للاطلاع على المزيد من مناقشة الموضوع).

ما يتضمنه ذلك بالنسبة للقادة والمديرين:

إذا كان بعض ما ورد وصفه سيتحقق، فإن ريفز Reeves (١٩٩٣، ص ٢٦٢) يقترح أن الحاجة قد تستدعي أن يُنظر إلى تساوي الفرص على أنه «هدف تنظيمي مركزي يتطلب تحقيقه أساليب في الإدارة – التخطيط، تخصيص الموارد (حساب التكلفة)، النطاقات الزمنية للتسليم، المراقبة ومؤشرات الأداء، الخ».

كما يحتمل أن يتطلب أيضاً مهارات خاصة من القادة والمديرين، بما في ذلك إدارة النزاعات والتفاوض والتخاطب.

إدارة النزاعات:

قد تتضمن هذه المهارة عدداً من الإستراتيجيات مثل:

- التحكيم.
- الفصل – توفير فترة من أجل «هدوء الأعصاب».
- التجاهل – للقضايا التافهة.
- وسائل منسّقة – تهميش الأشخاص المعنيين (مأخوذ عن هاندي Handy ١٩٩٣، ص ٢١١-٢١٢).

التفاوض:

يمكن النظر إلى هذا – حسب قول آرمسترونج Armstrong (١٩٩٤) – على أن له أربع مراحل عملية:

- **التحضير:** وضع أهداف والحصول على معلومات وتحديد الإستراتيجية.
- **البدء:** الكشف عن موقفك بالنسبة للمساومة.
- **المساومة:** العثور على نقاط ضعف في وضع الشخص الآخر وإقناعه بالحاجة إلى «التحرك».
- **الإنهاء:** إدراك استحالة المزيد من التنازل.

التخاطب:

في المحيطات من النوع الذي يتصوره هذا الفصل، والتي بعضها شديد الحساسية، تكون القدرة على التخاطب الفعال مع الأطراف المعنية في أوجها. ويقول آرمسترونج (١٩٩٤) إن هذا قد يتحقق من خلال:

- أخذ وجهة نظر جميع الأشخاص بالاعتبار (ويشمل هذا المنتمين إلى مجموعات من الأقليات).
- التأكد من وضوح التعبير عن الأفكار (هناك حاجة لتوقع صعوبات في اللغة).
- التأكد من تبادل المعلومات (جميع الأشخاص الواضح أنهم يتمتعون بوضع أكثر تميزاً **والذين يتمتعون بوضع أقل تميزاً يحتاجون للحصول على جميع البيانات المعروفة**).
- التشجيع على التفاعل المثمر (الإبداع الجماعي أعظم من المساهمات الفردية).

وقد يرى القائد الماهر أيضاً حاجة – في الأوضاع التي قد تؤدي الانفعالات فيها إلى زعزعة «الوضع الطبيعي» – إلى استخدام شخص محايد ومعروف ويحظى بثقة واحترام جميع الأطراف ذوي العلاقة، كما يقول سلوكومب Slocombe (١٩٩٥). وفي الوضع الذي يشعر فيه عضو من الهيئة العاملة أنه لم يعط فرصة متساوية، وكان هذا بسبب العرق أو الجنس، فمن الممكن للشخص المحايد أن يكون ذا فائدة بالغة.

خاتمة:

إن القيــادة والإدارة الفعالتين لثقافة تســاوي الفرص فــي أي منظمة بحاجة إلى التصميــم والحساســية في إدارة أعضاء الهيئة العاملة المعنيــين. ومن المؤكد أن هذا صحيح في المنظمات التربوية، ولكن كما ذُكِرَ ســابقاً، هناك عوامل تجعل تحقيق ذلك أمراً مطلوباً إلى حد أكبر. ورغم الصعوبات، من المحتمل أن يكون في متناول المدارس أو الكليات أيضاً الفرصة الكبرى، وهي ما يسميه تيلوستون Tilloston (٢٠٠١، ص ٦) «المحيــط الفريد» الذي تتمتع به المدارس والكليات والفصول الدراســية. وكما يقترح واماهيــو Wamahiu (١٩٩٦) فإن طريقة تحقيق المســاواة بين الجنســين في أفريقيا تكمــن في نهاية المطاف في تغيير الفصول الدراســية الأفريقيــة من طرق التدريس المســتبدة إلى طرق ديمقراطية. «التغيــير مــن نظــام اضطهــادي إلى نظام تمكينــي» (ص ٥٧) ســيوفر مع مرور الوقت التغييرات في الجيل القادم التي ســتجعل التساوي حالة طبيعية. ويعتبر هذا هو الحل على المدى الطويل، وعلى المدى القصير على القادة والمديرين القيام بأشــياء كثيرة، لكن الخطوة الأولى تكمن في قناعاتهم الداخلية حول تساوي الفرص.

المراجع:

Abrol, S., with Ribbins, P. (1999), 'Pursuing equal opportunities: a passion for service, sharing and sacrifice', in Rayner, S. and Ribbins, P. Headteachers and Leadership in Special Education, London, Cassell.

Acker, S. (1994), Gendered Education, Buckingham, Open University Press.

Afshar, H. (1992), 'Women and work: ideology not adjustment at work in Iran', in Afshar, H. and Dennis, C. (eds), Women and the Adjustment Policies in the Third World, Basingstoke, Macmillan, pp. 205-229.

Al-Khalifa, E. (1992), 'Management by halves: women teachers and school management', in Bennett, N., Crawford, M. and Riches, C. (eds), Managing Change in Education, London, Paul Chapman Publishing and OUP, pp. 95-106.

Armstrong, M. (1994), How to Be an Even Better Manager, London, Kogan Page.

Begley, P. (2003), 'Western-centred perspectives on values and leadership', in Warner, M. and Joynt, P. (eds), Managing Across Cultures, London, Thomson Learning, pp. 45-60.

Benn, S. (1974), 'The measurement of psychological androgyny', Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42 (2), 155-162.

Blandford, S. (2000), Managing Professional Development in Schools, London, Routledge.

Bray, E. (1996), The South African Bill of Rights and Its Impact on Education, Suid-Afrikaanese Tydskeif Opovodekk, 16 (3), 158.

Bush, T. (1998), 'Organisational culture and strategic management', in Middlewood, D. and Lumby, J. (eds), Strategic Management in Schools and Colleges, London, Paul Chapman Publishing.

Coleman, M. (1994), 'Women in educational management', in Bush, T. and West-Burnham, J. (eds), The Principles of Educational Management, Harlow, Longman.

Coleman, M. (2002a), Women as Headteachers: Striking the Balance, Stoke-on-Trent, Trentham Books.

Coleman, M. (2002b), 'Managing for equal opportunities', in Bush, T. and Bell, L. (eds), Principles and Practice of Educational Management, London, Paul Chapman Publishing.

Davidson, M. and Cooper, C. (1992), Shattering the Class Ceiling: The Women Manager, London, Paul Chapman Publishing.

Debroux, P. (2003), 'The Japanese employment model revisited', in Warner, M. and Joynt, P. (eds), Managing Across Cultures, London, Thomson Learning.

Dimmock, C. (2002), 'Educational leadership: taking account of complex global and cultural contexts', in Walker, A. and Dimmock, C. (eds), School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective, London, Routledge Falmer, pp. 33-44.

Foskett, N. and Lumby, J. (2003), Leading and Managing Education: International Perspectives, London, Paul Chapman Publishing.

Freeman, A. (1993), 'Women in education', Educational Change and Development, 13 (1), pp. 10-14.

Gardiner, G. (2004), 'Staff role models: it's not easy', Headship Matters, 26, London, Optimus Publishing.

Gentleman, A. (2003), 'French school bars girls for headscarves', Guardian, 25 September, p. 19.

Gold, R. (2001), 'The Human Rights Act in schools', Leadership Focus, 4, 51-52, Cambridge, Hobsons.

Gray, H. (1993), 'Gender issues in management training', in Ozga, J. (ed.), Women in Educational Management, Buckingham, Open Umiversity Press.

Handy, C. (1993), Understanding Organisations, 4th edition, Harmondsworth, Penguin.

Irvine, J. (1990), Black Students and School Failure, New York, Greenwood Press.

Jenkins, K. (2004), 'Can I help you, dear?', Primary Headship, (14), London, Optimus Publishing.

McElroy, W. (1992), 'Preferential treatment of women in employment', in Quest, C. (ed.), Equal Opportunities: A Feminist Fallacy, London, Institute of Fxonomic Affairs.

Megginson, D. and Clutterbuck, D. (1995), Mentoring in Action, London, Kogan Page.

Middlewood, D. (1997), 'Managing recruitment and selection', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. and Lumby, J. (1998), Human Resource Management in Schools and Colleges, London, Paul Chapman Publishing.

Ngcobo, T. (2003), 'Managing multi-cultural contexts', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, E. (eds), Managing Human Resources in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

O'Neill, J., Middlewood, D. and Glover, D. (1994), Managing Human Resources in Schools and Colleges, Harlow, Longman.

Papps, I. (1992), 'Women, work and well-being', in Quest, C. (ed.), Equal Opportunities: A Feminist Fallacy, London, Institute of Economic Affairs.

Parker-Jenkins, R. (1994), 'Part-time staff recruitment: an equal opportunities dilemma', Educational Management and Administration, 8 (2), 3-4.

Reeves, F. (1993), 'Effects of 1988 Education Reform Act on racial equality of opportunity in FE Colleges', British Educational Research Journal, 19 (3), 259-273.

Shah, S. (1998) Roles and practices of college heads in AJK, Pakistan, unpublished PhD thesis, University of Nottingham.

Slocombe, L. (1995), 'Implementing redundancy: implications for school management', in Crawford, M., Kydd, L. and Parker, S. (eds), Educational Management in Action, London, Paul Chapman Publishing.

Summers, A. (2003), The End of Equality, Melbourne, Random House.

Tillotson, V. (2001), 'Equal opportunities policy: is it up to date?', Headship Matters, (8), 6-7, London, Optimus Publishing.

Walker, A. and Dimmock, C. (2002), 'Moving school leadership beyond its narrow boundaries: developing a cross-cultural approach', in Leithwood, K. and Hallinger, P. (eds), International Handbook of Educational Leadership and Administration, Boston, Kluwer Academic, pp. 167-202.

Wamahiu, S. (1996), 'The pedagogy of difference: an African perspective', in Murphy, P. and Gipps, C. (eds), Equity in the Classroom, London, Falmer Press for UNESCO.

Warwick, J. (1990), Planning Human Resource Development through Equal Opportunities (Gender), London, Further Education Unit.

Wragg, E., Wikeley, F., Wragg, C. and Haynes, G. (1996), Teacher Appraisal Observed, London, Routledge.

Young, B. and Brooks, M. (2004), 'Part-time politics: the micropolitical world of part-time teaching', Educational Management and Administration and Leadership, 32, (2), 129-148.

٨

القيادة والإدارة من خلال الفرق

مقدمة: تبرير العمل كفريق

العمل بروح الفريق توجه واسع الانتشار في المدارس والكليات في دول كثيرة. وتتكرر المناداة بالفرق على أنها جزء مناسب من بنية المدرسة أو الكلية. ويزعم كاتزينباك وسميث Katzenbach and Smith (١٩٩٨) أن الفرق أكثر فعالية من الأفراد:

> يتفوق أداء الفرق على الأفراد الذين يعملون منفردين أو في مجموعات أكبر، خاصة حين يتطلب الأداء مهارات وأحكام وخبرات متعددة. ويدرك معظم الناس إمكانيات الفرق، ومعظمهم لديه من الحكمة الفطرية ما يجعل الفرق تنجح في عملها ... والفرق الحقيقية تلتزم التزاماً عميقاً بغرضها وأهدافها ومدخلها. كما أن أعضاء الفرق ذات الأداء العالي يلتزمون بعضهم ببعض إلى حد بعيد. (ص ٩)

ويربط لاشواي Lashway (٢٠٠٣) العمل كفريق بالتركيز الأكبر على القيادة المشتركة أو الموزعة:

> مهمة تحويل المدارس أكثر تعقيداً من أن نتوقع من شخص واحد إنجازها بمفرده. وبناء عليه، يجب توزيع القيادة عبر المدرسة بدلاً من منحها لمنصب واحد. (ص ١)

ويتوسع والاس Wallace (٢٠٠١) في وجهة النظر هذه ويتبنى خمسة أسباب للقيادة المشتركة:

- القيادة المشتركة عادلة أخلاقياً في دولة ديمقراطية تعطي حقوق الأفراد فيها أولوية عالية.
- المشاركة في قيادة مشتركة هي تجربة تحقق الذات لكل من له علاقة بها.
- توفر عضوية الفرق فرصة للتطور المهني.
- تعطي العلاقات التعاونية نموذجاً طيباً للأطفال والطلبة.

- الاحتمال كبير في أن تكون القيادة المشتركة أكثر فعالية من المديرين الذين يعملون منفردين، وليس أقل سبب لذلك هو أن أعضاء الهيئة العاملة «يملكون» النتائج (مأخوذ عن والاس Wallace ٢٠٠١، ص ١٥٣ - ١٥٤).

ويربط وودز وآخرون .Woods et al (٢٠٠٤) القيادة الموزعة بالفرق، معلنين أن: الأدبيات التي تتناول الفرق - بتركيزها على التعاون ونقاط القوة المتعددة والمتكاملة والحاجة لأن يشترك جميع الأعضاء في نظرة مشتركة لأغراض الفريق ووسائل نجاحه - فيها جوانب تشابه مع الكثير من النقاش حول القيادة الموزعة. (ص ٤٤٧)

وتوفر المشاركة الديمقراطية التبرير للعمل كفريق في مدارس جنوب أفريقيا.

إن دور فريق الإدارة العليا هو ... الاشتراك في مهام الإدارة بشكل أكثر اتساعاً في المدرسة. وهذا ضروري إذا كان لإدارة المدارس أن تصبح أكثر ديمقراطية وشمولاً وتشاركاً. (إدارة التربية ٢٠٠٠، ص ٢)

وتُبَيِّن كاردنو Cardno (٢٠٠٢) استناداً إلى خبرة في نيوزيلندا أهمية العمل كفريق وتربطه بقدوم الإدارة القائمة على المواقع:

تكثر الفرق في المدارس بسبب أنها تبنى بطرق تتيح للمدرسين العمل معاً والتوصل إلى قرارات تتعلق بالمناهج والإدارة. وفي الأوضاع التي أدى فيها تطبيق إصلاح التربية إلى زيادة تعقيد إدارة المدارس من خلال التفويض، اغتنم المديرون الفرصة لإشراك الفرق في المهام الجديدة وفي صنع القرارات. (ص ٢١٣)

من الواضح أن فكرة العمل كفريق تلقى دعماً لا يستهان به في التربية. ومن المؤكد أن انتشار وجودها في كل مكان في المدارس الابتدائية والثانوية - وهو «رد فعل شعبي» (والاس Wallace ٢٠٠٢، ص ١٦٨) - يبين أن هناك اعتقاداً واسعاً بأنها سمة هامة من المنظمة المدرسية. لكن مثل هذه الافتراضات ليست بأي حال كافية لضمان أن تكون الفرق ذات معنى وفعالية. فتطوير الفرق الناجحة قد ينطوي على مشكلات، كما سنرى في مكان لاحق من هذا الفصل.

تشكيل فرق القيادة والإدارة:

ينعكس انتقال التركيز من «الإدارة» إلى «القيادة» في التربية، والذي أشير إليه في الفصل الأول، في لغة العمل كفريق، وبصورة خاصة في مدارس إنجلترا. وقد

شــجع تأسيس الكلية الوطنية **للقيادة** المدرسية وإدخال سلم مكافآت «القيادة» تغييراً فــي مجموعة التســميات التي تطلق على أعلى الفرق منزلة فــي المدارس. فالغالبية تفضــل الآن اســتخدام مصطلح «فريق القيادة العليا» بدلاً مــن «فريق الإدارة العليا»، رغم أن العبارة الثانية لا تزال مستخدمة على نطاق واسع في دول أخرى، بما في ذلك نيوزيلندا وجنوب أفريقيا. وقد بدأ اســتخدام «فريــق القيادة العليا» في إنجلترا في القرن الواحد والعشــرين، لذلك فمعظم البحوث التي يتحدث هذا الفصل عنها تشير إلى فرق الإدارة العليا.

فــي معظم الدول، لا علاقة للفرق القيادية بالتشــريعات، لذلك فإن تشــكيلها هو مسألة اختيار تقوم به المؤسسة. وفي جنوب أفريقيا، لا تفرض الحكومة عضوية فريق الإدارة العليا لكن هناك إشارة لبعض القواعد الإرشادية:

لا تحدد التشريعات فريق الإدارة العليا. والتعريف المطبق الذي تستخدمه المقاطعات والإدارة القومية هو أن ذلك الفريق يتألف من الأعضاء التالين:

- مدير.
- نائب مدير.
- رؤساء الأقسام.

(إدارة التربية ٢٠٠٠، ص ٢)

ويؤكد بحث ميدلوود Middlewood (٢٠٠٣) في مقاطعة كوازولو-ناتال KwaZulu-Natal هذا الافتراض بأن فرق الإدارة العليا «تتألف عادة من المدير ونائب المدير وعدد قليل من رؤســـاء الأقســـام» (ص ١٧٣). وينطبــق هذا النمط أيضاً فــي دول أخرى كثيرة.

ويشـــير رَذرفورد Rutherford (٢٠٠٢) إلى «عدم الثبات» في تشـــكيل فرق الإدارة العليــا في المــدارس الابتدائية الإنجليزية. ويبين بحثه فــي القطاع الكاثوليكي بعض التوافــق ولكــن يبين أيضاً قدراً من الاختلاف في مدارســـه الابتدائية الخمس (انظر الجدول ٨ – ١).

الجدول ٨ – ١ تشكيل فرق الإدارة العليا في خمس مدارس كاثوليكية إنجليزية (مأخوذ عن رذرفورد Rutherford ٢٠٠٢، ص ٤٥٣ – ٤٥٤)

منسقو المدارس		المدير	نائب المدير
أ	☜	☜	التربية الدينية
ب	☜	☜	منسقو المواد
ت	☜	☜	منسقو الرياضيات واللغة الإنجليزية
ث	☜	☜	منسقان رئيسيان من منسقي المراحل
ج	☜	☜	لا يوجد أحد

وتبين حالات الدراسة لدى رذرفورد Rutherford أن المديرين ونوابهم يكونون بصورة عامة أعضاء في فرق الإدارة العليا، لكن هذه الفرق تختلف في عدد الأعضاء الآخرين وأدوارهم. ويؤكد والاس Wallace (٢٠٠١) نقاط الاتفاق والاختلاف في الهياكل، قائلاً إن الفرق في المدارس الابتدائية البريطانية عادة «تتكون من المدير ونائبه والمدرسين الآخرين ذوي أكبر مسؤولية إدارية» (ص ١٥٣).

وتبين كاردنو Cardno (٢٠٠٢) أن فرق الإدارة العليا هي أكثر الفرق الدائمة شيوعاً في مدارس نيوزيلندا (انظر الجدول ٨ – ٢).

الجدول ٨ – ٢ الفرق الدائمة في مدارس نيوزيلندا

الفرق الدائمة	نسبة المدارس
الإدارة العليا	٨١,٨
فريق المناهج	٦٣,٨
المادة / القسم	٦١,٤
التطوير المهني	٤٣,٨
الخدمات الطلابية	٢٠,٤

ويتعدى تشكيل هذه الفرق القضايا البنيوية إلى النظر في الأدوار التي يلعبها أعضاؤها. فهناك تمييز واضح بين مركز العضو (نائب المدير مثلاً) والدور الذي يلعبه في الفريق والذي «يعني النزوع إلى التصرف والمساهمة والتفاعل مع الآخرين في العمل بطرق معينة مميزة» (بِلبين Beblin ١٩٩٣، ص ٢٥). ويحدد تصنيف بِلبين Beblin الشهير تسعة أدوار محددة:

١ - العامل أو المنفِّذ في الشركة: يترجم الأفكار إلى ممارسة فعلية.

٢ - الرئيس أو المنسق: يتحكم وينسق.

٣ - المشكِّل: يلهم ويحقق حدوث الأشياء.

٤ - المبتكر: يعرض أفكاراً جديدة ويركّب عناصر المعرفة.

٥ - مستقصي الموارد: يتعرف على الأفكار والموارد من خارج الفريق.

٦ - الراصد أو المقيِّم: مفكر ناقد ويتفحص الفريق باستمرار.

٧ - عامل الفريق: ذو توجه اجتماعي ويشجع الانسجام.

٨ - المكمل أو المتمم: يوجه العمل في اتجاه إتمام المهام.

٩ - المختص: لديه خبرات ومعرفة تخصصية مسبقة.

(مأخوذ عن كولمان وبوش Coleman and Bush ١٩٩٤، ص ٢٦٩)

ومن المرجح أن تكون الفرق أكثر فعالية إذا كان هناك اهتمام بهذه الفئات عند اختيار الأعضاء (بِلبين Beblin ١٩٩٣). ولكن في الممارسة، من المرجح أن يكون للمكانة الرسمية والتسلسل الهرمي أهمية أكبر من أهمية تصنيف بِلبين في تحديد أدوار الفريق في المدارس والكليات، وذلك بسبب المسؤوليات القانونية للمديرين في معظم الدول.

وأحد المتغيرات الهامة في العمل كفريق عدد الأعضاء في الفريق. فإذا كان الفريق أكبر مما ينبغي، يصعب على الأفراد المساهمة إسهاماً ذا معنى، ومن المرجح أن يسيطر الرئيس وغيره من كبار الأعضاء على الاجتماعات. وعلى نحو مساو، قد لا تكون الفرق الصغيرة فعالة لأنها لا تمتلك خبرة جماعية كافية. «من أصعب الأمور في الفرق الصغيرة جمع سلسلة المهارات والمداخل التي تؤدي إلى التعزيز الكبير لحل المشكلات والإبداع والحماس» (تشودري - لوتون وآخرون Chaudhry-Lawton et al. ١٩٩٢، ص ١٣٧).

وقد كان في جميع المدارس الأربع التي دَرَسَـها والاس Wallace (٢٠٠٢) مابين أربعة وسبعة أعضاء في فرق الإدارة العليا. وكان أصغر الفرق في «وينتون» Winton حيث أراد المدير تشجيع المشاركة والمناظرة وكان قلقاً حول قدرة الفرق الكبيرة على الاستمرار.

كنت دائماً أقف معارضاً للفرق الكبيرة لأنني لم أتمكن من رؤية كيف أستطيع جعلها تعمل على أسـاس منتظم. ولـم أتمكن من تخيل كيف أعقـد اجتماعات منتظمة ومفيدة تضم سـبعة أو ثمانية أشـخاص ... لا أعتقد أن بالإمكان إجراء مناقشات جدية في مجموعة بذلك الحجم. (منقول عن والاس Wallace ٢٠٠١، ص ١٥٩)

ويوضح بحث والاس Wallace (٢٠٠١) أهمية الاجتماعات بصفتها «رموزاً» للعمل كفريـق وكذلك فـي توفيرها إطاراً منتظماً لتفعيلها. وتجتمـع فرق الإدارة العليا في إنجلترا عادة أسـبوعياً، وهكذا فإن لها حضوراً منتظماً في جدول المدرسـة. وتوفر الاجتماعـات جـزءاً كبيراً من مبرر وجود الفرق، ومن المرجـح أن الفرق التي لا تعقد اجتماعات منظمة ستذوى وتموت.

كما يؤثر الحجم أيضاً في عدد الفرق في المدارس ونوعها. ففي نيوزيلندا على سبيل المثال، توجد في ٩٨,٨ بالمائة من المدارس الابتدائية الكبيرة فرق إدارة عليا، بينما لا توجد سوى في ٧٥,٦ من المدارس الابتدائية الصغيرة (كاردنو Cardno ٢٠٠٢، ص ٢١٤).

تطوير الفرق الفعالة:

هناك دعوة متزايدة للعمل كفريق، كما أشرنا سابقاً، لكن الاختبار الحساس لقيمة الفـرق الحقيقية هو ما إذا كانت تعمل بفعالية وتسـهم فـي تطوير المدارس والكليات الناجحة. فالفرق تشـكل جزءاً من إطار معياري في جوهره لقيادة المدارس وإدارتها، مع عدة افتراضات متداخلة:

- على المديرين تطوير رؤية مميزة للمدرسة أو الكلية وإيصالها إلى الآخرين.
- يجـب أن تكون القيادة تحويلية بحيث يمكن إلهام الهيئة العاملة والمجتمع الأوسـع للمدرسة بالمشاركة في رؤية المدير وتطبيقها.
- يُشَجَّع أعضاء الهيئة العاملة المحترفين على المشاركة في الفرق، على أساس متساوٍ في الظاهر، على الرغم من الهياكل الهرمية التي يعملون ضمنها.
- من المرجح أن يقود العمل كفريق إلى قرارات «أفضل» ومقبولة على نطاق أوسع.

وكثيراً ما يكون الواقع مختلفاً بعض الشيء عن نموذج «الانسجام» هذا. وفي إنجلترا ودول أخرى كثيرة، تبقى الحكومات في مكانها بفعل «المعايير»، كما تدل على ذلك علامات الاختبارات والفحوص. ويتلقى العمل كفريق وتوزيع القيادة قدراً من الدعم بسبب الاعتقاد بأن من المحتمل أن يساهما في أجندة المعايير. ومع ذلك، فإن سياسات الحكومة تعرّض النموذج التحويلي للخطر لعدة أسباب:

- الرؤية المميزة للمدرسة تحتل مكاناً ثانوياً بالنسبة لمدخل الحكومة الموجه لتحقيق أهداف معينة.
- تكثفت ضغوط المساءلة، مما جعل مشاركة المديرين لزملائهم في السلطة أمراً ينطوي على «المجازفة».
- قد يقتصر العمل كفريق على تطبيق أولويات خارجية بدلاً من صياغة أفكار لتلبية الاحتياجات المحددة للمدرسة أو لتلاميذها.
- قد يُنظر إلى عمليات العمل كفريق على أنها ذات قيمة عالية لكنها عرضة للهجوم والانتقاد إذا لم تقد إلى النتائج التي ترغب فيها الحكومة.

ويلخص والاس Wallace (٢٠٠١) التوتر الذي يواجه المديرين الإنجليز العاملين في هذا المناخ:

> تواجه المديرين معضلةٌ متزايدة: اعتمادهم الأشد على زملائهم يجعلهم يميلون إلى المشاركة في القيادة. ولكن في محيط من المساءلة التي لم يسبق لها مثيل، قد يخشون من المشاركة، لأنها قد ترتد بنارها إليهم إذا تصرف الزملاء الذين حازوا على السلطة بطرق تولد معايير ضعيفة لإنجاز التلاميذ، أو تنفّر الأهالي والمسؤولين، أو تجذب اهتماماً سلبياً من وسائل الإعلام، أو تثير انتقاد المفتشين. (ص ١٥٧)

هذه الضغوط الخارجية المكثفة لها مضامين عدة بالنسبة لطبيعة العمل كفريق ولأي تقييم لفاعليته. وكما بيّن هويل Hoyle (١٩٨٦) قبل عقدين من الزمن، مدى وطبيعة عمل الفرق وتوزيع السلطة هما أمر يرجع للمدير، الذي لديه السلطة، كي يزيد من مستوى الاشتراك في صنع القرار أو ينقصه أو يعدله. والافتراضات المرتجلة بالتوافق المهني – مثلاً في جنوب أفريقيا، حيث تزعم إدارة التربية (٢٠٠٠، ص ٢) أن معظم فرق الإدارة العليا تعمل على أساس الإجماع – يجب أن تفسح المجال لتقييم أكثر رصانة لما هو ممكن في مناخ من المساءلة المعززة.

ويشـــير والاس Wallace (٢٠٠٢) إلـــى أن القيـــادة والإدارة لهمـــا تأثير على تعلم الطلاب، لكن التأثير غير مباشر، أو يتم «من خلال وسيط» عبر التدريس في الفصل. وفي المدارس الصغيرة التي يكون المدير فيها مدرساً ذا عبء تدريسي كامل أو جزئي، توجد إمكانية التأثير المباشـــر، لكن القيادة عادة تمارس نفوذها على المدرسين، الذين بدورهم يســـعون إلى تعزيز تعلم التلاميذ. وأي شخص لا يكون له بمفرده سوى تأثير محـــدود على النتائج، ولكـــن إذا تم توزيع القيادة توزيعاً واســـعاً، تتضاعف التأثيرات المحتملـــة. «إن الحماقـــة في الاعتقاد بأن المديرين وحدهم يوفرون القيادة لتحســـين المدارس تعادل حماقة الاعتقاد أن المديرين لا تأثير لهم على فعالية المدرسة (هالينجر وهيك Hallinger and Heck ١٩٩٩، ص ١٨٦).

والمفتـــرض هو أن التاثيرات المفيدة للعمل كفريق تنبع من التفاعل بين الأشـــخاص الذين لديهم الحافز للتعاون من أجل تحقيق نتائج مطلوبة. وبهذا المعنى، فإن تأثيرات الفريق المجتمعة هي – من حيث الاحتمال – أكبر من مجموع أجزائه المنفردة. فعملية الفريـــق تنتج نتائج إيجابيـــة لا يمكن للأفراد تحقيقها وهم يعملون بمفردهم. ويصف والاس Wallace (٢٠٠٢) هذا التأثير بعبارة «العمل الجماعي». وهو يبين، بالإشـــارة إلى بحثه في المدارس الابتدائية الإنجليزية أن:

> فعاليـــة العمل كفريق كانت مرتبطـــة بدرجة العمل الجماعـــي – تطويع طاقات أعضاء الفريق للوصول إلى أهداف مشـــتركة، حيـــث يمكن للأعضاء من خلال العمل معاً إنجاز أكثر من مجموع ما يتم إنجازه لو عمل كل بمفرده. (ص ١٦٩)

ويشـــير نياس وآخرون .Nias et al (١٩٨٩) – الذين أجروا أيضاً بحثاً عن المدارس الابتدائية الإنجليزية – إلى «الاعتماد المتبادل» بين أعضاء الفريق، الذين يســـتمتعون بالعمل معاً ويحققون نتائج مرضية:

> رغم أن عضوية الفرق كانت مُرْضِيَة عاطفياً، فهذه ليست هي المسألة بكاملها. وفـــي مدارس جرينفيلدز ولوميدو وســـيدجمور Greenfields, Lowmeadow, and Sedgemoor شـــعر أعضاء الهيئة العاملة أيضاً بإحســـاس من المسؤولية الجماعية عن عملهم ونظروا إلى أنفســـهم على أنهم فريق ... وكونهم فريقاً لم يعن بالضرورة القيام بالعمل نفســـه أو التدريس في المساحة التدريسية نفسها، لكنه كان يعني العمل للوصول إلى الغايات نفسها.

ويشـــير هذا المثال أن هذه المدارس طورت ما يصفه والاس Wallace (٢٠٠٢، ص ١٦٢) بأنـــه «ثقافة العمل كفريق» الذي «كان على درجة كافية من الصقل والحنكة كي تتعايش المعتقدات والقيم المتناقضة بدون نزاع، مما يعطي القوة لجميع الأعضاء بشكل متبادل».

ورغم أن الفرق شـــديدة الرســـوخ في المدارس والكليات، إلا أنه لا يوجد سوى أدلة محـــدودة على وجود أي تقييم منهجي لفعاليتها، مع أن هذا الجانب يشـــكل جزءاً من إطار تفتيش مكتب المعايير في التربية للمدارس الإنجليزية (مكتب المعايير في التربية ٢٠٠٣). وفي جزء الإطار المخصص للقيادة والإدارة، يتوقع من المفتشـــين تقييم «مدى نجاح فريق القيادة في إيجاد مناخ يساعد التعلم» (ص ٤٥) ومدى قيام «القادة بتكوين فرق فعالة» (ص ٤٦).

ويعني هذان المطلبان لمكتب المعايير في التربية أن على قادة المدارس القيام بتقييمات منتظمـــة لفعالية فرقهم. ويحدد ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨، ص ٤٩) ثلاثة معايير لفعالية الفرق:

١ - مدى إنجاز النتائج المحددة للفريق من حيث الكم والنوعية.

٢ - مدى تعزيز عمل الفريق لقدرته في المستقبل.

٣ - المدى الذي تعززت به قدرة أعضاء الفريق كأفراد.

ويشـــير ميدلوود Middlewood (٢٠٠٣) إلى مســـح لمديري المدارس. فقد ذكر الـ ٢١ شـــخصاً الذين استجابوا للمسح ستة عوائق تعوق فعالية الفرق في جنوب أفريقيا الجديدة:

- بعض المدرسين غير مؤهلين وتنقصهم المهارات.
- تصادم بين الشخصيات.
- غياب متكرر للمدرس.
- عدم تحمل بعض أعضاء الفرق.
- خضوع الأعضاء الخجولين لتحكم الآخرين.
- انخفاض المعنويات والتحفيز الشخصي الناتج عن زيادة عبء العمل.

وفي مســح مختلف تناول ٦٠ مديراً في مقاطعة كوازولو-ناتال KwaZulu-Natal، طُلِب مــن المديرين إعطاء درجات لأداء فريق الإدارة العليا لديهم على أســاس ثماني صفات. والنتائج مبينة في الجدول ٨ - ٣.

الجدول ٨ - ٣ الدرجات المعطاة من قبل المديرين في جنوب أفريقيا لأداء فريق الإدارة العليا لديهم (ميدلوود Middlewood ٢٠٠٣، ص ١٧٩)

الصفة	جيد	مقبول	ضعيف	ضعيف جداً
وضوح الهدف	٤٣	١٠	٧	٠
الدعم / الثقة	٧	٢٤	١٨	٤
الانفتاح / الصراحة	٩	٢٩	١٨	٤
عملية صنع القرار المتفق عليها	٤١	١١	٧	١
القيادة	٤٤	١١	٥	٠
التعاون / النزاع	٤	١٦	٢٧	١٣
احتياجات المراجعة	٢	٩	٤٣	٦
عمليات المراجعة	٠	٢	٣٧	٢١

هــذه النتائج توحي أن الفرق في مدارس جنوب أفريقيا تحتاج إلى تطوير إذا أريد لها أن تصبح فعالة حقاً. فبصورة خاصة، يتعرض معظم المديرين لنزاع ضمن فرقهم، في حين أن أقلية لا يســتهان بحجمها تجد الدعم والثقــة ضعيفان أو ضعيفان جداً، بحيث هنــاك افتقار للصراحة والانفتاح. وقد كانت الفرق جديدة نســبياً في جنوب أفريقيا حين أجري هذا المســح (١٩٩٧) وهذه المشــكلات توضــح الحاجة إلى تطوير الفــرق. ويحتــاج تطوير فرق ناجحة إلى مدخل بَنَّاء إلى تعلم الفرق، كما ســنرى في الجزء التالي.

تطوير الفرق وتعلمها:

يزعم لايثوود Leithwood (١٩٩٨) أن التشــارك في صنع القرار أمر مفترض في جميع أشــكال الإدارة الموقعية. ويتحقق هذا بصورة عامة من خلال «العدد الكبير من القوى ذات المهمات، والمجموعات، واللجان، والفرق المســؤولة عن تنفيذ معظم الأمور غيــر المتعلقة بالفصول فــي إعادة هيكلة المدرســة» (ص ٢٠٤). وهو يضيف أن تعلم الفرق عنصر هام من مكونات العمل كفريق وله بعدان:

١ - فهم مشترك لأغراض الفريق.

٢ - الأعمال التي تسمح بها المنظمة الأكبر لإنجاز هذه الأغراض.

هـذان البعدان يعملان ضمن إطار ثقافي أوسع يكيِّف الطرق التي يقوم الفريق بها بوظيفته. ويمكن رؤية ثقافة الفريق على أنها «برمجة جماعية للعقل» (ص ٢٠٩) وفي غالب الأحيان تنطوي على معرفة ضمنية وليست واعية. ويسبب هذا مشكلات لأعضاء الفريق الجدد «الذين قد يجدون صعوبة في فهم المعاني المشتركة الموجودة لدى زملائهم في الفريق» (ص ٢٠٩).

ويضيف لايثوود Leithwood (١٩٩٨) أن أحد تحديات التعلم الأخرى التي تواجه أعضاء الفرق هو «ما هي الأعمال التي ينبغي على الأفراد القيام بها للإسهام في تعلم الفريق الجماعي» (ص ٢١٠). وقد يتخذ هذا شكل «التكيف المتبادل»، حيث يكيف الأفراد إسهاماتهم وفقاً للمتطلبات المحددة التي تفرضها المهام الجديدة، وذلك كرد فعل على التغييرات التي يراها أعضاء الفريق الآخرون. ويخلص لايثوود Leithwood (١٩٩٨) إلى أن التكيف المتبادل مركزي في تعلم الفرق:

> يبدأ المنظور الخاص بتعلم الفرق الذي جرى تطويره بتحديد مكان العقل الجماعي للفريق في أنماط الأفعال التي يقوم بها الفريق بأكمله. ويستدعي تعلم الفريق الجماعي تغيراً في أنماط الأفعال هذه من خلال عمليات التكيف المتبادل ... وبهذه الطريقة يتوفر لتعلم الفرق احتمال أن يسبق تعلم الأعضاء بمفردهم وأن يسهم فيه. (ص ٢١٤)

ويوحي بحث كاردنو Cardno (٢٠٠٢) أن هناك تركيزاً ضعيفاً على تعلم الفرق وتطورها رغم التأثير الطاغي الذي تتمتع به الفرق في مدارس نيوزيلندا. وهي تضيف أن «لدى الفرق قدرة لا يستهان بها على التعلم لأنها وحدات عمل» (ص ٢٢٠) لكن من الممكن أن يبقى هذا الاحتمال دون استغلال بسبب حواجز معينة تعوق التعلم. وقد تتضمن هذه الحواجز عنصراً دفاعياً:

> الموقف الدفاعي واضح في نوع التخاطب الذي يجري في المنظمات حين تبرز قضايا من المرجح أن تشكل تحدياً أو إحراجاً للأفراد أو الفرق ... فلابد للفريق من أجل أن يتعلم (ويسهم في تعلم المنظمة) من أن يتغلب على الحواجز المعوقة للتعلم المتأصلة في السلوك الفردي والجماعي (ص ٢٢٠).

كما تشـــير كاردنو Cardno (٢٠٠٢) إلى الحاجة إلى القيادة القوية لتشجيع تطور الفرق وتعلم المنظمة. فهذه القيادة يمكن أن تقود إلى التخاطب البناء بدلاً من التخاطب الدفاعي، ويمكن أن تطلق «الإمكانية الكامنة المحررة» لدى الفرق.

يتضح من هذا الاســـتعراض أن تعلم الفرق هو جانب مهم من فعاليتها. ويفترض نموذج تَكمان Tuckman (١٩٦٥) الكلاسيكي لتطور الفرق أربع مراحل من النمو:

- التشكل.
- الاجتياح.
- تكوين المبادئ.
- الأداء.

ولـــكل من هذه المراحل بعـــده التعلمي المحتمل فيما ينهمـــك الأعضاء في التكيف المتبادل وينتقل الفريق من التشـــكل الأولي (أو إعادة التشكيل في حالة تغير الأعضاء) إلـــى العمل أو «الأداء» الناجـــح. والنقطة التي تبينها كاردنو Cardno (٢٠٠٢) هي أنه يجب ألا يترك مثل هذا التعلم للصدفة، بل يجب أن يُدخل في بنية ثقافة العمل كفريق، وبصورة خاصة من خلال أفعال القيادة.

العمل كفريق في الممارسة: التشارك في منصب المدير في نيوزيلندا

أحـــد الافتراضـــات الضمنية للعمل كفريـــق هو أن الأعضاء يعملون على أســـاس التســـاوي فـــي المكانة. ومن المفترض أن مشـــاركتهم مبنية على خبـــرة محددة وليس على المراكز الرســـمية في التسلســـل الهرمي في المدرســـة أو الكلية. وكما أشرنا من قبل، تشـــكل الفرق جزءاً من تفضيل مبدئي أوســـع للعمل الجماعي. لكن فكرة فرق الإدارة العليـــا تهدد هذا المبدأ من حيث أن علو المركـــز بحد ذاته هو مؤهل للعضوية. وبقبـــول أن القيادة المشـــتركة هي هدية من المدير، يوجد دائمـــاً فعل يوازن بين العمل كفريق والتسلســـل الهرمي، كما يشـــير والاس Wallace (٢٠٠١، ص ١٥٩) فيما يتعلق بالمدارس الابتدائية الإنجليزية: «كان المدى الذي شارك المديرون فيه الآخرين بالقيادة يعتمد على التوازن الذي ســـعوا إليه بين التعبير عن إيمانهم بالتسلسل الهرمي للإدارة وبالإسهام المتساوي لأعضاء فريق الإدارة العليا في عمل الفريق».

وتستكشـف دراسة كورت Court (٢٠٠٤) التشارك في منصب المدير في نيوزيلندا هـذا التناقض بين التسلسل الهرمي والتعاون. فقد احتاج مجلس مدرسة ابتدائية صغيرة مؤلف من ثلاثة أعضاء إلى تعيين مدير جديد. وتقدم مدرسان من الثلاثة باقتراح التشارك في منصب المدير. وكان مبررهم ينسجم مع أخلاقيات الفرق:

> كان لديهما إيمان بأن التخطيط وصنع القرار التعاونيين يسهمان في تطوير برامج أفضل للتدريس والتعلم ... وشعر كل منهما أن التسلسلات الهرمية التقليدية في الإدارة ليست أفضل نموذج لقيادة المدارس ... وأرادا أن تتطور ممارسات قيادية مشتركة ومسؤولية جماعية بأفضل الطرق المناسبة للمدرسة ولنقاط القوة لدى الأشخاص. (ص ١٨٠)

وقد مال مجلس المدرسة للاقتراح و «أدهشته» (ص ١٨٠) نوعية الطلبات، لكنه لقي معارضة لدى استشارة مسؤولي الولاية، «فقد قيل لهم إن هذا مخالف للقانون – فهو سيجعل خطوط الخضوع للمساءلة باهتة» (ص ١٧٤). ولأن مدارس نيوزيلندا تحكم نفسها بنفسها، فقد تمكن المجلس من تجاهل هذه النصيحة، وقام بالتعيين الجماعي، بدءاً من عام ١٩٩٣. وتبنى المشتركون في منصب المدير «مدخلاً أكثر شمولاً وسلاسة ومرونة إلى التشارك في وظائف القيادة والإدارة» (ص ١٨٦). وقد أدركوا ضغوط المساءلة القانونية لكنهم كانوا أيضاً «ملتزمين بالعمل ضمن الأشكال الأكثر عمقاً من المساءلة المهنية والشخصية» (ص ١٨٧).

ويستنتج كورت Court (٢٠٠٤) أن التشارك في منصب المدير أسهم في إيجاد إطار لقيادة المدرسة وإدارتها أكثر ديمقراطية، مما قاد إلى العمل كفريق حقاً:

> إن قوة التشارك في منصب المدير ... هي أن البنية المسطحة للإدارة أقيمت على إعطاء الأولوية للتخاطب المنفتح والصادق والمشاركة في المعلومات وفي اتخاذ القرار ضمن فريق القيادة وكذلك بينهم وبين الهيئة المساندة والمجلس والآباء والأمهات في المدرسة. (ص ١٩٣)

العمل كفريق في الممارسة: العمل المشترك لتحقيق النجاح

لقد أدخلت الكلية الوطنية الإنجليزية للقيادة المدرسية برامج جديدة كثيرة لتطوير القيادة (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية). وأحد هذه البرامج – وهو «العمل المشترك لتحقيق النجاح» – يستهدف فرق القيادة العليا. وهذا البرنامج يستغرق ثمانين يوماً

ويتضمن ثلاثة أحداث وأربعة تدخلات داخل المدرسة وينتهي بحدث من أحداث تعلم الفريق. ويهدف البرنامج إلى «تحسين الأداء الشخصي وأداء الفريق» (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية ٢٠٠٣). ويؤكد على أهمية العمل كفريق، لكنه يقر أن «تطوير فرق قيادة عليا فعالة مهمة معقدة تتطلب دعماً مستمراً لتطوير المهارات وتكييف السلوكيات» (الكلية الوطنية للقيادة المدرسية ٢٠٠٣، ص ٣).

وتوحي أدلة التقييم الأولى (بوش وآخرون .Bush et al ٢٠٠٤) أن البرنامج نجح في تطوير الفرق والأفراد. وقد أقر المشاركون في مسح دراسي تجريبي لم تزد الاستجابات فيه عن ١١ قيمة أساليب القيادة وبناء الفرق التي كان من الواضح أنها جديدة بالنسبة لهم. وقد طلب منهم وضع خطوط عامة للطرق التي تغير بها فريق القيادة الذي ينتمون إليه نتيجة مشاركتهم. والنتائج مبينة في الجدول ٨ – ٤.

الجدول ٨ – ٤ تأثير تجربة «العمل المشترك لتحقيق النجاح» على فرق القيادة في المدارس (بوش وآخرون .Bush et al ٢٠٠٤)

التأثير على فريق القيادة في المدارس	عدد المرات المذكور فيها
تحسين تماسك الفريق	٧
اجتماعات محسَّنة	٧
أساليب تطوير	٥
إجراءات تخطيط أفضل	٤
إدراك المسؤولية المشتركة	٤
الحس بالمشاركة	٤
ديمقراطية أكبر	٣
إدراك وجود رؤى مختلفة	٣
إدارة الوقت	٢

يبين الجدول ٨ – ٤ أن هذه المجموعة من القادة لاحظت تحسناً في تماسك الفريق وفي اجتماعاته، بالإضافة إلى درجة أكبر من الديمقراطية والمسؤولية المشتركة. ومن المهم الحذر في تفسير النتائج من عينة صغيرة إلى هذا الحد في هذه المرحلة المبكرة

مـــن تطويـــر البرنامج، ولكن يبدو فعلاً أن التطوير المخطـــط تخطيطاً دقيقاً يمكن أن يحسِّـــن فعالية الفرق. وكما تقترح كاردنو Cardno (٢٠٠٢)، لا ينبغي أن يترك تطور الفرق للصدفـــة، وهذا البرنامج الذي تجريه الكلية الوطنية للقيادة المدرســـية يعطي مثالاً على الفوائد المحتملة للتعلم التعاوني.

إيجابيات العمل كفريق:

أصبحت الفرق واسعة الانتشار في المدارس والكليات في كثير من المجالات الوطنية. وقد حدث هذا لأن القادة وأعضاء الهيئة العاملة يشعرون أن للعمل كفريق فوائد تفوق النشـــاط الفردي. وهذا جزئياً موقف مبدئي أو اعتقاد، وليس أمراً مترسخاً بقوة في أدلـــة البحوث. فعلى ســـبيل المثال، يزعم بِـــل Bell (١٩٩٢، ص ٤٦) أن للعمل كفريق اثنتي عشرة فائدة:

- ملاءمة الغايات.
- توضيح الأدوار.
- المشاركة في الخبرة والمهارات.
- الاستخدام الأمثل للموارد.
- تحفيز أعضاء الفريق ودعمهم وتشجيعهم.
- تحسين العلاقات ضمن مجموعة الهيئة العاملة.
- تشجيع صنع القرار.
- زيادة المشاركة.
- تحقيق طاقات الأفراد الكامنة.
- تحسين التخاطب.
- زيادة المعرفة والفهم.
- خفض الضغط والقلق.

هذه الفوائد المحتملة كبيرة لكن كولمان وبوش Coleman and Bush (١٩٩٤، ص ٢٨٠) يحذران من أن «هذه ادعاءات طموحة ولا يرجح إنجازها بدون قيادة ممتازة ومستوى عال من الالتزام من جميع أعضاء الفريق».

ويعطي بحث جونسون Johnson (٢٠٠٢) في أربع مدارس في ثلاث ولايات أسترالية بعض الأدلة التي تدعم وجهة النظر القائلة أن العمل كفريق يعود بالفائدة على الأفراد والمنظمات. وهو يحدد ثلاث مزايا على أساس هذا البحث:

١ - **الدعم المعنوي:** يدعي ٨٩,٧ من المستجيبين أنهم تلقوا دعماً معنوياً من زملائهم «إلى حد ما» أو «إلى حد كبير». «لقد تحدث المدرسون في هذه الدراسة عن فوائد عاطفية ونفسية هامة مرتبطة بالعمل مع زملائهم في الفرق بشكل وثيق الارتباط» (ص ٣٤٣).

٢ - **الروح المعنوية:** رأى المستجيبون أن دعم الزملاء ضمن الفرق يرفع روح المدرس المعنوية ويقلل من الغياب والضغط. «أدى المدخل الإيجابي إلى مشاركة وروح معنوية عاليتين لدى أعضاء الهيئة العاملة. والغياب والضغط السلبي المفرط منخفضان» (أحد المدرسين، المدرَسة ب، ص ٣٤٣).

٣ - **تعلم المدرسين:** وفر العمل كفريق للمدرسين فرصاً للتعلم بعضهم من بعض. وقد ذكر ٨١,٦ بالمائة من المستجيبين أنهم شعروا «إلى حد ما» أو «إلى حد كبير» بأنهم جزء من مجتمع يتعلم. واشتمل هذا على كسر بعض حواجز المواد التقليدية «التي كَبَحَت في السابق التعلم والمشاركة في الخبرة بين المواد المختلفة» (ص ٣٤٤).

مثل هذه الفوائد لا تنتج بصورة آلية كنتيجة للعمل كفريق. فجو المدرسة أو الكلية له تأثير كبير على إمكانية نجاح الفرق، كما هو الحال بالنسبة لقيادة الفريق نفسه. وتظهر المحصلة العالية لعمل فريق الإدارة العليا في «الأفكار الكثيرة، والاستعداد للتنازل من أجل الإجماع والنتائج المقبولة من قبل المدير» (ص ١٨٢). ويوفر وجود مثل هذه العوامل الفرصة لحصد فوائد العمل كفريق، كما تبين إحدى المدارس التي شملتها دراسته:

> بدا أن هذه الطاقة الكامنة تحققت بأكمل صورة في وينتون Winton من خلال الطريقة التي عمل بها فريق الإدارة العليا والتي حققت مساواة نسبية، مع تكريس وقت أكبر لمدخل العمل كفريق ونطاق أوسع لجميع الأعضاء للمساهمة بقدر ما يمكنهم المساهمة به في الفرق الثلاث الأخرى. (ص ١٨٠)

مثالب العمل كفريق:

يحدد أونيل O'Neill (١٩٩٧) عاملين جوهريين يقيدان العمل كفريق في المدارس. أولاً، يمضي المدرسون معظم نهارهم في عزلة فعلية عن زملائهم، لأن التدريس نشاط فردي إلى حد شديد. «هناك منطقة «محظورة» تاريخياً في المدارس والكليات لم تتمكن الفرق حتى الآن من اختراقها بشكل حقيقي، ألا وهي الفصل الدراسي. فالتدريس نشاط فردي بصورة تكاد ألا تتغير أبداً» (ص ٨٣). وهو يبين الاختلافات بين التدريس باعتباره نشاطاً فردياً والكثير من الألعاب الرياضية، حيث النشاط الأساسي يتضمن العمل كفريق.

ثانياً، يعطي المدرسون قيمة كبيرة للسلطة والقدرة على ممارسة التحكم. ومن وجهة النظر هذه يُستخدم عمل الفريق كوسيلة لتنظيم تقديم المنهاج ضمن إطار من التحكم. ومداخل الفريق «المفوض» لا تنتج تعاوناً بين المدرسين:

> على الرغم من تحرك واضح نحو أشكال من الإدارة أكثر زمالة وتعاوناً في المدارس والكليات، فإن ثقافة التدريس المهنية الكامنة والأكثر رسوخاً تستمر في إعطاء قيمة كبيرة لمفهوم «التحكم». وهو ظاهر في أوضح صوره ... في احترام المكانة الرسمية، ويلاحظ هذا الاحترام أكثر ما يلاحظ تجاه المدير. (ص ٨٣)

ويشير جونسون Johnson (٢٠٠٣) إلى أربعة مثالب لتعاون الفرق على أساس بحثه في أستراليا. ومعظم هذه المثالب تعكس نقاط الضعف الملحوظة في الزمالة (بوش Bush ٢٠٠٣).

١ - **تكثيف العمل:** تقول أقلية كبيرة الحجم من المدرسين (٤١,٢ بالمائة) إن العمل كفريق لم يخفف من أعباء عملهم ويذكر الكثير منهم زيادة في العبء، وبشكل ملحوظ في حضور اجتماعات الفريق. «ففي حالات كثيرة، وضعت الحاجةُ لعقد عدد أكبر من الاجتماعات مع الزملاء للتباحث والتخطيط المتعاون عبءَ عملٍ أكبر على كاهل المدرسين. وقد اقترح أحد المدرسين من المدرسة ب في تعليقٍ على «سيل من اجتماعات الفريق» أن المدرس يحتاج إلى «عناد وقدرة على التحمل ودافع ليزيد من عمله في وقت الدوام في المدرسة» ... ويجد كثير من المدرسين أن تغيير ممارساتهم في العمل يؤدي ... إلى تكثيف عبء عملهم» (جونسون Johnson ٢٠٠٣، ص ٣٤٦ - ٣٤٧).

٢ - **فقدان الاستقلال الذاتي:** ذكر ٢١ بالمائة من المدرسين شعورهم بالضغط أثناء العمل التعاوني في حين شعر عدد مساو بالضغط من جراء التكيف مع الفريق. وهذا يعطي نظرة مختلفة عن نظرة أونيل O'Neill (١٩٩٧) حول التدريس كنشاط منفرد ويبين أن المدرسين يعطون قيمة كبيرة للاستقلال الذاتي المهني. «رأى هؤلاء المدرسون فقدان الاستقلال على أنه نتيجة لا مهرب منها لضرورة التكيف مع المبادئ المضمرة والقرارات الصريحة لفريق عملهم (جونسون Johnson ٢٠٠٣، ص ٣٤٧).

٣ - **الصراع بين الأشخاص:** كان هناك دليل على وجود صراع بين الذين يريدون العمل التعاوني والمدرسين الذين يفضلون استقلالهم الذاتي. فالفئة الأولى انتقدت هؤلاء «المعارضين» و «المقاومين» و «الذين يطعنون من الخلف» و «المُعَطِّلين». «فعملية تطبيق الممارسات التعاونية في المدارس الأربع أنتجت نزاعات بين بعض أعضاء الهيئة العاملة» (ص ٣٤٨).

٤ - **التحزب:** نتج عن التعاون ضمن الفرق بعض التنافس الانقسامي بين الفرق. «فقد تبنت فرق مختلفة ضمن المدرسة مبادئ مختلفة ومضت تدافع عنها ضد التهديد من الفرق الأخرى» (ص ٣٤٨). وهذه النقطة مشابهة لنتائج بحث والاس وهول Wallace and Hall (١٩٩٤) حول فرق الإدارة العليا في الثانويات الإنجليزية. ففي حين أبدت الفرق تماسكاً داخلياً جيداً، لوحظ أنها منعزلة عن بقية أعضاء الهيئة العاملة.

وتبين هذه المحددات والمثالب للفرق أنه حتى «الأشياء التي يتضح من طبيعتها أنها جيدة مثل تعاون المدرسين (جونسون Johnson ٢٠٠٣، ص ٣٤٩) قد تقود إلى تناقضات ومفارقات.

خاتمة:

أصبحت الفرق صفة ذات أهمية في تنظيم المدارس والكليات في دول كثيرة. وهي ذات قيمة كبيرة في تقديم ما يبدو أنه وسيلة مهنية للاستجابة لإيقاع التغيير، وبصورة ملحوظة التغيير المفروض من قبل هيئات خارجية. وهي تعطي أحد أمثلة القيادة المشتركة أو الموزعة، التي ينادي بها بصورة متزايدة، وخاصة من قبل الكلية الوطنية الإنجليزية للقيادة المدرسية. ويمكن للعمل كفريق أن ينتج فوائد في المدارس، على سبيل المثال في رفع روح المدرسين المعنوية والمساهمة في تعلم المنظمة. ولكن كما

رأينا، يمكن أن ينتج مشـــكلات أكبر من الفوائد. «فالفرق ليســـت الحل للاحتياجات الراهنة والمستقبلية للجميع. وهي لن تحل كل مشكلة ... كما لن تساعد الإدارة العليا في التصدي لكل تحدٍ من تحديات الأداء. إضافة لذلك، عند ســـوء استخدام الفرق، يمكن أن تسبب التبذير والتمزق» (كاتزنباك وسميث Katzenbach and Smith ١٩٩٨، ص ٢٤).

وبالتســـليم بطبيعة الإدارة والقيادة المدرسيتين المحددة بالمحيط، فإن من الصعب، وربما من غير الحكمة، التعميم حول العوامل التي تؤدي إلى نجاح العمل كفريق. فهذا يعتمـــد على مهارات الأفراد من القادة والمدرســـين أكثر منه على الهياكل الرســـمية. ويقترح والاس Wallace (٢٠٠١، ص ١٦٥) ثلاث وصفات «معتمدة على البيئة المحيطة» ومبنية على بحوثه الواسعة حول فرق الإدارة العليا الإنجليزية:

١ - يجب أن تكون قيادة المدرسة مشتركة على نحو واسع ومتساو من أجل الحصول على أفضل فائدة محتملة لتربية الأطفال ورضا المدرسين الوظيفي ونموهم المهني.

٢ - يتحمل المديرون مسؤولية تشجيع القيادة المشتركة، ولكن بسبب خضوعهم وحدهم للمساءلة النابع من عملهم هذا فإن لهم الحق في رسم حدود المشاركة والاستئثار بالكلمة الأخيرة حيث يوجد خلاف حول قرارات القيادة.

٣ - للمدرسين الآخرين حق المشاركة في قيادة المدرسة، لكنهم يتحملون، بسبب خضوع المدير وحده للمساءلة عن عملهم، مسؤولية التأكد من أنهم يعملون ضمن الحدود المرســـومة، بما في ذلك تـــرك الكلمة الأخيرة للمدير عندمـــا يوجد خلاف حول قرارات القيادة.

وتتوافـــق هذه النظرة مع تحذير أونيل O'Neill (١٩٩٧) من أن المدرســـين يعطون قيمـــة كبيرة للتحكـــم. كذلك يؤيد هذه النظرةَ رذرفـــورد Rutherford (٢٠٠٢) الذي يقوده بحثه في المدارس الابتدائية الكاثوليكية في برمنجهام إلى استنتاج مماثل:

يبدي المديرون مدخلاً مشـــروطاً إلى القيادة توجهه القيم يوازن بين فوائد القيادة المشـــتركة وأخطارها من جهة وخضوعهم للمساءلة الشخصية عن نجاح مدارسهم من جهة أخرى. ومن الواضح أنهم يحتفظون بمســـؤولية اتخـــاذ القرار النهائي في حالة وجود اختلاف في الآراء لا يمكن التغلب عليه. (ص ٤٥٧)

ويتضح من هذه الملاحظات المبنية على البحوث التجريبية أن العمل كفريق يستطيع إعطاء الكثير في مجال التعامل مع قضايا المدرسة بأسلوب مهني. لكن على خلاف الاشتراك في منصب المدير في نيوزيلندا الذي يبحثه كورت Court (٢٠٠٤)، فإن الفرق تعمل في الغالب ضمن ما يبدو أنه بنية هرمية لا مهرب منها. وللفرق قيمة كبيرة في التعامل مع ازدياد أعباء العمل وفي تشجيع التعاون المهني، لكن يمكن دائماً إبطال تأثيرها من قبل المدير حين يتصرف بمفرده. وتبقى القيادة المنفردة أقوى من قيادة الفرق الجماعية.

المراجع:

Belbin, M. (1993), Team Roles at Work, London, Butterworth-Heinemann.

Bell, L. (1992), Managing Teams in Secondary Schools, London, Routledge.

Bush, T. (2003), Theories of Educational Leadership and Management: Third Edition, London, Sage.

Bush, T., Glover, D. and Morrison, M. (2004), Working Together for Success: First Interim Report, Nottingham, NCSL.

Cardno, C. (2002), 'Team learning: opportunities and challenges for school leaders', School Leadership and Management, 22 (2), 211-223.

Chaudhry-Lawton, R., Murphy, K. and Terry, A. (1992), Quality: Change Through Teamwork, London, Century Business.

Coleman, M. and Bush, T. (1994), 'Managing with teams', in Bush, T. and West-Burnham, J. (eds), The Principles of Educational Management, Harlow, Longman.

Court, M. (2004), 'Talking back to new public management versions of accountability in education: a co-principalship's practices of mutual accountability', Educational Management, Administration and Leadership, 32 (2), 173-195.

Department of Education (2000), School Management Teams: Introductory Guide, Pretoria, Department of Education.

Hallinger, P. and Heck, R. (1999), 'Can leadership enhance school effectiveness?', in Bush, T, Bell, L, Bolam, R., Glatter, R. and Ribbins, P. (eds), Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice, London, Paul Chapman Publishing.

Hoyle, E. (1986), The Politics of School Management, Sevenoaks, Hodder and Stoughton.

Johnson, B. (2003), 'Teacher collaboration: good for some, not so good for others', Educational Studies, 29 (4), 337-350.

Katzenbach, J. and Smith, D. (1998), The Wisdom of Teams, London, McGraw-Hill.

Lashway, L. (2003), 'Distributed leadership', Research Roundup, 19 (4), 1-2.

Leithwood, K. (1998), 'Team learning processes', in Leithwood, K. and Seashore Louis, K. (eds), Organizational Learning in Schools, Lisse, Swets and Zeitlinger.

Middlewood, D. (2003), 'Managing through teams', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, E. (eds), Managing Human Resources in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Middlewood, D. and Lumby, J. (1998), Human Resource Management in Schools and Colleges, London, Paul Chapman Publishing.

National College for School Leadership (NCSL) (2003), School Leadership Team-working Programme, Nottingham, NCSL.

Nias, J., Southworth, G. and Yeomans, R. (1989), Staff Relationships in the Primary School, London, Cassell.

O'Neill, J. (1997), 'Managing through teams', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Office for Standards in Education (Ofsted) (2003), Framework 2003 - Inspecting Schools, London, Ofsted.

Rutherford, D. (2002), 'Changing times and changing roles: the perspectives of headteachers on their senior management teams', Educational Management and Administration, 30 (44), 447-460.

Tuckman, B. (1965), 'Developmental sequences in small groups', Psychological Bulletin, 63, 384-399.

Wallace, M. (2001), 'Sharing leadership of schools through teamwork: a justifiable risk?', Educational Management and Administration, 29 (2), 153-167.

Wallace, M. (2002), 'Modelling distributed leadership and management effectiveness: primary school management teams in England and Wales',

School Effectiveness and School Improvement, 13 (2), 163-186.

Wallace, M. and Hall, V. (1994), Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management, London, Paul Chapman Publishing.

Woods, P., Bennett, N., Harvey, J. and Wise, C. (2004), 'Variabilities and dualities in distributed leadership: findings from a systematic literative review', Educational Management, Administration and Leadership, 32 (4), 439-457.

الجزء الثالث

قيادة العمليات الأساسية وإدارتها

٩

استقطاب أعضاء الهيئة العاملة وانتقاؤهم

مقدمة:

بما أن هذا الكتاب بأكمله مبني على افتراض أن الأشخاص هم أكثر الموارد أهمية فـي أية مدرسـة أو كلية فعالة، فمن البديهي أن وضع أفضـل هيئة عاملة في مكانها أمر مطلوب جداً. ومن حيث التسلسـل الزمني، فإن اسـتقطاب الموظفين وانتقاءهم همـا على رأس قائمة الأولويات. وفي الواقع، يتولـى معظم القادة أدوارهم ويديرون الهيئـة العاملة الموجودة من قبل. وتتاح لهم الفرصة لتدبير أمور رحيل البعض وتعيين أشـخاص آخرين. وبغض النظر عن الأرقام، فإن أهمية القيام باسـتقطاب الموظفين وانتقائهم على النحو الصحيح كبيرة جداً. ومن المؤكد أن الخطأ في التعيين سـيكون له وقع الكارثة وسيكون باهظ التكلفة.

هذا الفصل يفحص بعض التطويرات الحديثة العهد في مجال استقطاب الموظفين وانتقائهـم في التربية. والتطويرات في علم النفس تسـتمر في تأكيد فكرة أن إلغاء الميول الشخصية في هذه العملية مستحيل، كما لا شك في أن أهمية بيئة القيم الذي سـيعين أعضاء الهيئة العاملة ضمنها قد تجعل هذا الإلغاء أمراً غير مرغوب. وحتى في فترات النقص الحاد في أعضاء الهيئة العاملة، هناك من يقول بأن يحافظ القادة على المبادئ الأساسـية لاسـتقطاب الموظفين وانتقائهم على نحو فعـال، وبأن تركها لأسـباب قصيرة المدى ينطوي على مخاطر كبيرة. كما أن هناك ما يؤيد متابعة أداء الهيئـة العاملة في التوظيف والتي قد تشـجع القادة والمديرين على المراجعة المنتظمة لإجراءاتهم في استقطاب الموظفين وانتقائهم.

السياق الإستراتيجي:

يحتاج اسـتقطاب الموظفين وانتقاؤهم لأن ينظر إليه لا في السياق المحدد الخاص بالعثور على شـخص يقوم بوظيفة معينة، بل في السـياق العـام الخاص بالتخطيط لاحتياجـات المنظمة من الموارد البشـرية. ويقترح هـول Hall (١٩٩٧، ص ١٤٩) أن يشمل ذلك:

- كم عدد الأشخاص الذين توجد حاجة لهم وما هي أنواعهم؟
- أي من هذه الاحتياجات يمكن تلبيته بنقل وتطوير أعضاء الهيئة العاملة الموجودين وأين تحتاج الهيئة العاملة للتوظيف من الخارج؟
- المشكلات المتوقعة عند استقطاب الموظفين (مثلاً، بسبب موقع المدرسة أو الأجور الأعلى التي يقدمها أرباب العمل المحليين الآخرين).
- الحاجة إلى جدول زمني لاستقطاب الموظفين، كي لا تبقى بعض المناصب فارغة بلا ضرورة.

هذه النظرة الشاملة تحدد السياق لمحاولة ضمان أن تبقى وظائف المنظمة مملوءة دائماً بأشخاص مناسبين لتمكينها من تحقيق أهدافها السريعة والطويلة الأمد. وإهمال جهود استقطاب الموظفين وانتقائهم في هذا السياق، والاستجابة ببساطة لترك موظف للعمل باستبداله آلياً بشخص آخر من النوع نفسه، يمكن أن ينطوي على مخاطر قد لا تكون ظاهرة على الفور. على سبيل المثال سوء استقطاب الموظفين وانتقائهم قد يرفع احتمال أن تكون نسبة ترك الموظفين عالية. وهذا ليس ضاراً فقط من حيث استمرارية عملية الحصول على موظفين، بل قد يؤدي إلى إضعاف التحفيز وإلى روح معنوية منخفضة لدى الهيئة العاملة، وبالطبع إلى «عدم رضا العملاء» (مولينز Mullins ١٩٨٩).

وفي هذا السياق، من الأفضل النظر إلى جهود استقطاب الموظفين وانتقائهم والتعيين الفعلي على أنها عملية واحدة مستمرة فيما يتعلق بإدارتها، على الرغم أنه من الواضح أن كلاً منها تمثل مرحلة مختلفة:

- استقطاب الموظفين هو العملية التي بها يشجع الناس على تقديم طلبات للتوظيف في المدرسة أو الكلية.
- الانتقاء هو العملية التي يُختار بها أفضل شخص للمنصب المعين وتعرض الوظيفة عليه.
- التعيين هو الاتفاقية النهائية التي يلزم رب العمل والموظف نفسيهما بموجبها بعقد التوظيف.

العوامل المؤثرة في الاستقطاب:

السلطة الخارجية:

قد يضيق المجال بالنسبة إلى القادة والمديرين على مستوى السياق الفردي إلى حد كبير بسبب أن أعضاء الهيئة العاملة يرشحون ويعينون من قبل سلطات التربية. ففي الصين مثلاً، يوحي بحث واشنجتون Washington (١٩٩١، ص ٤) بأن المديرين لا يلعبون دوراً في تقرير من يوظف ومن يفصل من العمل.» ويؤكد لوين وآخرون .Lewin et al (١٩٩٤) هذا، ولكن بوش وآخرين .Bush et al (١٩٩٨، ص ١٩٠) وجدوا مدير مدرسة يزعم أنه قام بتعيين ٦٠ بالمائة من الهيئة العاملة لديه.

وفي دول مثل اليونان، يعين جميع الأساتذة المؤهلين في منطقة معينة من البلاد، مع إعطاء قدر ضئيل من حرية القرار للمديرين المحليين حول المدارس المحددة التي يعينون فيها (إفانتي Ifanti ١٩٩٥).

وفي جمهورية جنوب أفريقيا، يصف ثرلو Thurlow (٢٠٠٣، ص ٦١) كيف أن السلطة «المركزية» ممثلة بإدارات التربية في المقاطعات هي التي تقوم عادة بالاستقطاب. وتقوم المدارس بإبلاغ إدارة التوظيف بالشواغر لديها مع تحديد بعض المتطلبات الرئيسية للوظيفة. وإدارة التوظيف بدورها مسؤولة عن الإعلان عن جميع الوظائف الشاغرة في صحيفة أو نشرة أو تعميم، ويتوجه طالبو الوظائف بطلباتهم إلى تلك الإدارة مباشرة، مستخدمين استمارات طلب توظيف أعدتها الإدارة وصيغ موحدة من السير الذاتية. وإضافة إلى ذلك، إدارة التوظيف هي التي تقوم بالانتقاء المبدئي من بين المتقدمين لجميع الوظائف من أجل استبعاد الطلبات التي لا تتوافر فيها المتطلبات الأساسية للوظيفة أو الوظائف حسبما هو محدد في الإعلان عنها. وبعد أن تتم هذه العملية، التي تكون إجراءاتها محددة إلى حد كبير، تحيل إدارة التوظيف باقي المتقدمين إلى المدارس التي تكون مسؤولة عن الاختيارات النهائية.

سوق العمل:

من الواضح أن عدد الأشخاص المتوافرين للعمل سيتأثر بعوامل متنوعة مثل:

- المناخ الاقتصادي العام في الدولة.
- النظرة إلى مكانة الوظائف التعليمية مقارنة بالوظائف في الحقول الأخرى.

- الاتجاهات السكانية، مثل عدد الأشخاص المتوافرين من سن معينة، والتوازن بين الجنسين.
- عدد الداخلين في مهن مثل التعليم وأعداد العائدين بعد انقطاعات عن العمل من مختلف الأنواع.

القوانين:

لا بد أن تجري إدارة الاستقطاب والانتقاء ضمن إطار القوانين ذات العلاقة. وقد يتضمن ذلك القوانين الخاصة بالتمييز وقضية تطبيق تساوي الفرص في التربية، كما عولجت في الفصل السابع. وقد يكون مثال آخر أن القانون المتعلق بالاحتفاظ بالبيانات عن الأشخاص الذين يتقدمون بطلبات بغض النظر عما إذا تم توظيفهم أم لا. ففي المملكة المتحدة، يعني قانون حماية البيانات أنه لا يمكن للأشخاص الراغبين في تعيين أعضاء في الهيئة العاملة الاحتفاظ سوى بالبيانات الكافية لإتاحة المجال لإتمام عملية الانتقاء، وأن البيانات لا يمكن أن تستخدم لأي غرض لا علاقة له بذلك. وهذا يعني من الناحية العملية أن نسخ استمارات الطلبات ورسائل التوصية وأية وثائق أخرى مما يخص المتقدمين الذين لم يقع الاختيار عليهم لا بد أن تتلف بعد الفترة الوجيزة المسموح بها، وكذلك أن تتلف أية ملاحظات سجلها القائمون بالانتقاء بعد الاحتفاظ بها لفترة كافية لمواجهة أي طلب استئناف موجه ضد قرارهم.

الظروف المحلية:

تؤثر الظروف الخاصة لأية مدرسة أو كلية (هل هي في طور التوسع أو التقلص؟ ما هي سمعتها المحلية؟) ومحيطها المحلي على المتقدمين المحتملين في قرارهم حول التقدم للوظيفة. ويمكن أن تكون تكلفة السكن وتوفره في المناطق المجاورة عاملاً رئيسياً، وكذلك سهولة الوصول إلى المدرسة أو الكلية بالسيارة أو بالمواصلات العامة.

الاستقطاب الفعال:

ضمن السياق الإستراتيجي الذي وصفناه، يحتاج مديرو الاستقطاب إلى النظر في جميع الاحتمالات قبل أن يقرروا آلياً تعيين موظف جديد. على سبيل المثال:

- كم عدد الأشخاص الذين توجد حاجة لهم وما هي أنواعهم؟

- مــا إذا كان المنصب بحاجة لمن يشــغله أو من الممكن إعــادة تنظيم العمل أو تغيير مكانه او إعادة توزيعه.
- طبيعة الوظيفة المراد شغلها ونوع الشخص المطلوب.
- ما إذا كان يجب استقطاب شخص من داخل المدرسة أو خارجها.
- مــا إذا كانت الحوافز (مثل الأجر والترقية والدعم في المنصب) مناســبة لنوعية الشخص المطلوب (من هول Hall ١٩٩٧، ص ١٥٠).

وبعد أن يتم اتخاذ القرار بأنه يجب تعيين شخص جديد، من المرجح أن تكون لدى القــادة والمديرين الفعالين صورة إجمالية واضحة عن نوع الهيئة العاملة التي يريدونها لديهــم لإنجاز أهدافهم. وهذا قد يتضمــن قائمة بالمهارات والقدرات والصفات التي يجب أن يتمتع بها الموظفون في الوضع المثالي، لكن أهم شــيء يجب تذكره هنا هو أن جميع التعيينات تتم بصورة أساسية بناء على الإمكانية الكامنة. فإلى أن يقوم شخص مــا بالأداء الفعلي للعمل الذي يتطلبه المنصــب، فإن التحقق الفعلي غير أكيد. وبهذا المعنى يكون الاســتقطاب والانتقاء في جوهرهما على ما يبدو «تنبؤ بالأداء» (مورجان Morgan ١٩٩٧، ص ١٢٨).

وتوفر المــدارس العالمية مثالاً مثيراً للاهتمام عن كيفيــة الرغبة في نوع معين من أعضاء الهيئة العاملة:

> يجب أن يُسْــتَقْطَب أعضاء الهيئة العاملة بعناية لكي يمثلوا ... المناطق الثقافية الرئيســية في العالم، وأكبر عدد ممكن من الجنسيات ... لإعطاء الطلبة تنوعاً من نماذج الأدوار العرقية والقومية. (بلاني Blaney ١٩٩١، ص ٧٤)

ولكن فــي الواقع، مهما كانت الطموحــات مثالية، على القــادة والمديرين التعامل مع الأشــخاص الذين يتقدمون فعلاً بطلبــات التوظيف. ويقترح هاردمان Hardman (٢٠٠١) أنــه توجد أربع فئات من المدرســين المتقدمين لوظائف فــي مدارس عالمية: المدرســون المحليــون، والمحترفــون المهنيون الذين ليــس لديهم أطفــال، والمحترفون المهنيون ذوو العائلات، وذوو النزعة «الاســتقلالية». ولــكل من هؤلاء حوافز مختلفة تدفعهم للتقدم بطلباتهم تتراوح من الســعي الصــادق إلى فرص جديدة في التدريس إلــى الرغبة – فــي حالة بعض ذوي النزعة الاســتقلالية – في الســفر حول العالم والاستكشــاف والعثــور على طريق محتمــل للهروب من نظامهــم القومي. وكما بين

كامبردج Cambridge (٢٠٠٠)، قد يكون توظيف المحترفين المهنيين الذين ليس لديهم أطفال هو الأكثر سهولة؛ لأنهم الأرخص تكلفة في الاستقطاب والنقل وتوفير السكن، مما يزيد من إيضاح الصعوبات التي يواجهها القائمون بالانتقاء في سعيهم لتعيين أفضل الأشخاص في الوظائف.

ويبدو أن قلة من المنظمات لديها سياسة مكتوبة حول إستراتيجيتها العامة في الاستقطاب والانتقاء. وربما ينبغي على القادة والمديرين الذين يفكرون بهذا أن يضمِّنوا فقرات إستراتيجياتهم ما يلي:

- غرض الإستراتيجية.
- الالتزام بتساوي الفرص.
- الالتزام بجعل المتقدمين على اطلاع مستمر بالعمليات الخاصة بطلباتهم ووضعها الراهن.
- الالتزام حول استخدام البيانات.
- فقرة حول مداخل التقييم المستخدمة للمقارنة بين المتقدمين ومتطلبات الوظيفة.
- الالتزام بالسرية والموضوعية والمهنية المطبقة في عملية الاستقطاب والانتقاء.

كما تستدعي الحاجة وجود تحذير حول استخدام الموارد في تطبيق السياسة.

مراحل الاستقطاب:

يقترح مولينز Mullins (١٩٨٩، ص ١٧٥) أن هذه المراحل هي:

- الحاجة لمعلومات عن الوظيفة المطلوب شغلها.
- الحاجة لمعلومات عن نوع الشخص والصفات المطلوبة لأداء الوظيفة أداء فعالاً.
- الحاجة لمعلومات عن الوسيلة المحتمل أن تكون الأفضل في جذب سلسلة من المتقدمين المناسبين.

ويتم عادة التعامل مع البندين الأولين من خلال وضع وصف للوظيفة ومواصفات للشخص المطلوب. وينادي بعض الكتاب - مثل تومسون Thomson (١٩٩٣) - بـ «مقابلة الخروج» (أي إجراء مقابلة مع الشخص الذي سيغادر عمله ويترك وظيفته شاغرة) باعتبارها أفضل وسيلة للتأكد مما تشتمل الوظيفة عليه.

وقد يحتاج القادة والمديرون في صياغة وصف للوظيفة إلى التأكد أن هذا الوصف لا يعكس فعلاً طبيعة الوظيفة نفسها فحسب، بل المدخل العام الذي تتبناه المنظمة. وقد ميز بلاتشي Plachy (١٩٨٧) بين وصف الوظيفة «الموجه نحو الواجبات» و «الموجه نحو النتائج». وهكذا فمن المحتمل لموظف (أو موظفة) الاستقبال أن:

«يرحب بالزوار ويحيلهم إلى الشخص المناسب» (وصف موجه نحو الواجبات) أو «يساعد الزوار بالترحيب بهم وإحالتهم إلى الشخص المناسب» (وصف موجه نحو النتائج)

«يجيب عن أسئلة الزوار ويحافظ على منطقة استقبال مرتبة» (وصف موجه نحو الواجبات) أو «يطمئن الزوار بجعلهم يشعرون بالترحيب بهم وبالإجابة عن أسئلتهم والمحافظة على منطقة استقبال مرتبة» (وصف موجه نحو النتائج) (مستقى من بلاتشي Plachy ١٩٨٧).

والاختلافات ليست شديدة الوضوح لكنها ذات دلالة، فهي تبين للموظف المرتقب شيئاً من طبيعة المنظمة ومدخلها إلى عملها.

ومهمات الذين يضعون مواصفات الشخص هي تحديد المهارات والمعرفة والمواقف والقيم الضرورية لأداء الوظيفة بشكل فعال. وينادي هاكيت Hackett (١٩٩٢، ص ٣٥)، مقراً بالنقطة التي سبق ذكرها حول التعيين بناء على المقدرات الكامنة، بالتركيز على السلوك المتوقع من الشخص حين يتم تعيينه فعلاً:

> وهناك مدخل مباشر بدرجة أكبر إلى تحديد ما تحتاج إلى البحث عنه وهو اعتبار ما ينبغي على شاغل الوظيفة أن يكون قادراً على القيام به – أي ما هي **المقدرات** التي يحتاجها. وإذا تمكنت من التوفيق بين هذه المقدرات **والمتطلبات** التي ستفرضها الوظيفة، يكون الاحتمال أقل في أن تجد أنك استقطبت شخصاً غير قادر على الأداء في المستوى المطلوب. وإذا أوليت شيئاً من التفكير إلى **المكافآت** التي توفرها الوظيفة من حيث الراتب والمزايا والعلاقات والرضا الوظيفي، فيمكنك حينئذ التوصل إلى **الاحتياجات** التي يرجح أن تلبيها هذه المكافآت. وإذا استقطبت شخصاً تلبي المكافآت التي توفرها الوظيفة احتياجاته، فإن الاحتمال أكبر في أن يبقى وأن يعمل بجد.

وقد يود القادة والمديرون تعيين أشخاص يتلاءمون مع الفريق الذي سيعملون ضمنه ومع الثقافة وروح الجماعة في المنظمة ككل. ومسألة الفرق معالجة في مكان آخر من

هـــذا الكتاب، لكن اندماج أعضاء الهيئة العاملة المعينين حديثاً في المدرســة أو الكلية ســيكون أســهل إذا كانت لديهم فكرة واضحة عن نوعية المنظمــة التي يودون التقدم بطلبـات توظيف إليها. فالتفاصيل الصحيحة عـن المنظمة، بما فيها التفاصيل التي تعكس ثقافتها، توفر فرصة للمرشـحين غير المناسـبين ليخرجوا أنفسهم من عملية الانتقاء، مما يوفر على الطرفين الوقت والتكلفة.

وفيما يتعلق بجعل الموظفين الجدد «يتلاءمون» مع ثقافة المنظمة، يقترح لو وجروفر Law and Grover (٢٠٠٠، ص ١٩١) أن توتـراً يوجـد بين وجهـات النظر التقليدية القائمة على رد الفعل، حيث يسـتقطب أعضاء الهيئة العاملة كي «يناسـبوا» الخطط الراهنة (مثلاً حيث يرتبط الاسـتقطاب بتدقيق للاحتياجات المتوقعة لمهارات وأعداد وخبـرات معينة)، ووجهة نظر أكثر إيجابية حيث يتـم التعرف على المهارات (الراهنة والكامنـة) الموجودة لدى أعضاء الهيئة العاملة الحاليـين وتطويرها، مما يتيح تفادي إستراتيجيات استقطاب تقوم على رد الفعل وتنطوي على احتمال عدم الاستقرار.

وقد توصل بحثهما السابق (جلوفر ولو Glover and Law ١٩٩٦) إلى أن المدارس الراغبة في تحليل المحتوى المؤسساتي تحليلاً دقيقاً كانت أقل مما ينبغي «ربما بسبب الافتراضات المسلم بها بأن الجميع يشتركون بصورة كامنة في المهارات والقدرات» (ص ١٩٢). وفي محيط المؤسسـات التربوية السريع التغير في القرن الحادي والعشرين، يمكن القول إن «المنظور الإيجابي» مطلوب إلى حد كبير لتحقيق الفعالية.

من ينبغي أن يشارك؟

إن مفاهيم أصحاب المصلحة من غير المهنيين حول ما يشكل الفعالية في الشخص الذي سـيعين وعن كيفية رؤية الثقافة السـائدة في المدرسـة أو الكلية تكتسب أهمية هنا. وعلي أية حال، فإن مشاركة موظفين عاديين في استقطاب وانتقاء أعضاء الهيئة العاملة هي بالطبع أمر ينص عليه القانون في دول كثيرة (مثل المملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلنـدا)، خاصة الدول التي أصبحت فيهـا الإدارة الذاتية للمدارس والكليات من الملامح الرئيسـية للنظام التربوي. والتأثير الرئيسـي للأشخاص العاديين هو تأثير الآبـاء والأمهات والمسـؤولين الذين يمثلون المجتمع والمصالـح التجارية وغيرها، ومن المرجح أن بعض هؤلاء لديهم خبرة في الاستقطاب والانتقاء خارج ميدان التربية. وقد بـين بحث بوش وآخرين .Bush et al (١٩٩٣) فـي أول المدارس المعتمدة على الهبات في إنجلترا وويلز (أي التي يكون تمويلها المباشـر هو أموال من الحكومة المركزية) أن المسؤولين يمارسون نفوذاً قوياً في هذا المجال من إدارة المدارس.

تدريب المشاركين:

هنـــاك حجـــج قوية تدعم ضمـــان أن يتلقى الأشـــخاص الذين يقـــودون ويديرون الاســـتقطاب والانتقاء التدريب كي يقوموا بهذه العملية. والحجة الأساســـية للمناداة بالتدريب هي في الحاجة إلى الاتســـاق من جهة بين جميع الأشخاص (وهم مزيج من المهنيين والناس العاديين) المشـــاركين في تعيين أي فرد ومن جهة بين عدد المناســـبات المختلفة التي يتم التعيين فيها. وفضلاً عن الحاجة إلى أكبر قدر ممكن من الموضوعية، التي سيســـاعد الاتســـاق في المدخل على تحقيقها، فإن مما يساعد المدرسة أو الكلية أن تنطلق عملية مفهومة بشكل واضح في كل مرة يحدث شاغر فيها، وهذا أيضاً يوفر الوقت والتكلفة. وقد أشار نوريس Norris (١٩٩٣، ص ٢٧) على سبيل المثال إلى أنه بحلول عام ١٩٨٠ – من خلال دراسات بحثية خارج ميدان التربية – «اكتشف أيضاً أن تحيز الأشخاص الذين يجرون المقابلات انخفض بصورة كبيرة عند استخدام أشخاص مدربين لإجرائها».

وفـــي إجراءات أعضاء الهيئة العاملة فـــي المدارس، يمكن أن يلعب الآباء والأمهات دوراً حساساً. فالمديرون من أمثال فان هالن Van Halen (١٩٩٥، ص ١٥) – بعد ذكر أنه احتاج إلى عشـــر ســـنوات تلقى خلالها تدريباً لا يستهان به – يعتقدون أن تدريب الآباء والأمهات المشاركين أمر جوهري.

> ينتمـــي الآبـــاء والأمهات الأعضـــاء في هيئات انتقـــاء إلى إحدى ثـــلاث فئات: الأشـــخاص الذين يتركون القرار للمهنيين، ومجموعة تكون قد توصلت إلى قرار مســـبق ولا يصرح أفرادها بأجندتهم الخفية، وأخيراً الأقلية ممن تلقوا التدريب على عمليات الانتقاء والذين يكونون منفتحين بالنســـبة للعملية ويلتزمون بمعايير التقييم التزاماً دائماً.

ودراســـة مورجان Morgan (١٩٩٧، ص ١٢٧) لهيئات الانتقـــاء في إنجلترا وويلز أثنـــاء عملها قادته إلى فحـــص دور الأعضاء المهنيين ودور الأعضاء العاديين والتوصل إلـــى أن من الممكن أن توجد معضلة في العلاقات بين هذين الدورين. وكانت توصيته أن يكـــون دور كل من المهنيين والأشـــخاص العاديين متميزاً على نحو مرئي وأن يوضع على أســـاس تكاملي وليس تنافســـياً في السياقات التي يشـــترك فيها «المراقبون من الأشـــخاص العاديين» في انتقاء أعضاء الهيئة العاملـــة، ويعني الدوران المتكاملان أن

المديريـــن أو المهنيين الآخرين يقودون التحديد المنهجي لمعايير الوظيفة، ويســـتخدمون وسائل متعددة لاستنباط الأدلة المتعلقة بمتطلبات المقدرات الرئيسية، ويجمعون الأدلة علـــى نقاط قوة وضعف المرشـــحين على شـــكل صورة كاملة لهم يســـتعملها الأعضاء العاديون للتوصل إلى قرارهم النهائي.

العوامل المؤثرة في إدارة الانتقاء:

جودة المتقدمين:

كما ذكر من قبل، لا يمكن للمنتقين الاختيار ســـوى من الذين يتقدمون فعلاً، وهذه هي المرحلة التي تعطي فيهـــا العناية المبذولة في توصيف الوظائف ووضع مواصفات للأشـــخاص المطلوبـــين مردوداتها. وإذا لم يحقق أي مـــن المتقدمين الحد الأدنى من المتطلبات، فمن الأســـهل جـــداً والباعث على اطمئنان أكبر اتخـــاذ قرار بالإعلان من جديد عن الوظيفة بدلاً من الخضوع لإغراء «أن ننظر لما لدينا على أية حال»، والمجازفة الحقيقية باختيار شخص لا يلبي الاحتياجات. وحين يكون هناك ضغط لشغل منصب شـــاغر، يمكن لهذا الإغراء أن يكون كبيراً، لكن العواقب الطويلة الأمد لتعيين موظف قد يبرهن أنه أقل من كفءٍ يمكن أن تكون شديدة الضرر.

جودة المنتقين:

انتهينا من بحث مســـألة الموظفين والتدريب، لكن يمكن للقادة والمديرين النظر في تطوير المديرين المتوســـطين في هذا الميدان عن طريق توفير مشـــاركة لهم في العملية الفعلية، دون أن تكون لديهم السلطة أو المسؤولية في ذلك التعيين بالذات، كأنٍ يراقبوا إجراء إحدى المقابلات (بإذن من المتقدم للوظيفة) أو أن يقرؤوا الطلبات مثلاً.

عرضة المنتقين للخطأ:

أظهرت البحوث ضمن ميدان التربية وخارجه العدد الكبير من التحاملات التي قد تشوه عملية الانتقاء. ويمكن أن تتضمن هذه التحاملات:

- استناد الأحكام إلى الحدس بدلاً من الوقائع.
- إطلاق أحكام سريعة.
- الإصرار على نمط مسبق شخصي فيما يخص تعريف المرشح «الجيد».

- مقارنة المرشحين مع شاغلي الوظائف السابقين أو مع مرشحين آخرين بدلاً من مقارنتهم بالمعايير المتفق عليها.
- تفضيل مرشح تتفق صورته مع المنتقي نفسه.

وأكثر الأجزاء التفاعلية إنسانيةً في عملية الانتقاء، ألا وهو المقابلة، يتعرض أكثر من غيره لهذه التحاملات، وقد أظهرت بحوث نوريس Norris (١٩٩٣) وريتشيز Riches (١٩٩٢) ومورجان Morgan (١٩٩٧) ومورجان وآخرين .Morgan et al (١٩٨٣) وغيرهم عدداً من السلبيات، مثل:

- في كثير من الأحيان يتوصل الأشخاص الذين يجرون المقابلات إلى قرار حول أحد المرشحين خلال الدقائق الخمس الأولى من المقابلة ويمضون – بإدراك أو بدون إدراك – بقية المقابلة وهم يحاولون تبرير حكمهم.
- يمكن أن يتأثر حكم الأشخاص الذين يجرون المقابلات على المرشحين بمظهرهم وحديثهم وجنسهم وعرقهم إما تأثراً إيجابياً أو سلبياً، فالناس يميلون إلى تفضيل من يرونه مشابهاً لهم.
- المرشحون ذوو المظهر الجذاب هم الأكثر احتمالاً في أن يحصلوا على الوظيفة.
- يُنْظَر إلى المرشح المتوسط الإمكانيات الذي يلي عدة مرشحين ضعيفين على أنه متميز.
- تظهر البحوث الخاصة بالذاكرة أننا نتذكر المعلومات التي نسمعها في بداية المقابلة ونهايتها، وهكذا نميل إلى نسيان تفاصيل ووقائع بالغة الأهمية ذكرت في منتصف المقابلة.
- من المستحيل على العقل البشري التركيز على المستوى نفسه لفترة طويلة، وهكذا فعندما تقوم بمقابلة عدة مرشحين في التاريخ نفسه، قد لا يتلقون مقداراً متساوياً من انتباهك.

لهذه الأسباب، ذكرت الجمعية النفسية البريطانية أن المقابلات التي تدار على نحو جيد لا تزيد جودة إلا بمقدار ٢٥ بالمائة عن اختيار شخص من قائمة المرشحين بطريقة عشوائية جداً (تومسون Thomson ١٩٩٣، ص ٣٠)!

لكن الصورة ليست سلبية تماماً كما يبين هينتون Hinton (١٩٩٣). فعلى الرغم من حدوث أخطاء، لا يعني هذا أن الناس غير دقيقين في اختياراتهم. ويشير هينتون

Hinton (١٩٩٣) ومورجـــان Morgan (١٩٩٧) إلى عدد كبير من العوامل الاجتماعية والنفسية والسياسية الصغرى التي تعمل أثناء الاختيار، مع تحذير من هينتون Hinton أنه في بعض الأحيان حين تتفق مجموعة من الأشـــخاص على اختيار معين، وتشـــعر بإشـــراق ودفء لكونها توصلت إلى اتفاق أياً كان، فإنها كثيراً ما تتوصل إلى تفســـير خاطئ بأن هذا هو الشـــعور الهـــام الذي يجب أن ينتج عند التوصـــل إلى اتفاق على اختيار صحيح. وعلى الرغم من ذلك، يســـتنتج هينتون Hinton (١٩٩٣، ص ١٣٧) أن قيام هيئة بالانتقاء أفضل إلى حد كبير من أن يقوم به شخص واحد و «على الرغم من الاختلافات في أحكامهم يمكن لهم أداء مهمتهم بنجاح واختيار مرشـــح مناسب لشغل الوظيفة». ومن العناصر الشـــديدة الأهمية في هذا هو إيجاد قوة مقابلة للتحاملات الفردية.

إدارة الانتقاء الفعالة:

مـــع كون الحاجة إلى الاتســـاق والموضوعية في غاية الأهميـــة، فإن ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨) ينـاديـــان بتبنـــي مدخل جيد البنية لإدارة عملية الانتقـــاء الفعلية. وهما يقترحان أن المواضيع الأساســـية التـــي ينبغي أن ينظر القادة والمديرون فيها:

١- أعضاء الهيئة: من سيشارك – ومدى تلك المشاركة وطبيعتها؟

٢- المعايير: ما هي المقاييس التي سيجري تقييم المرشحين على أساسها؟

٣- الموازين: ماذا يجب أن تكون الأهمية النسبية للمعايير؟

٤- الأدوات: كيف سيتم تقييم أداء المرشحين؟

٥- المطابقة: التوصل إلى قرار لاختيار أكثر الأشخاص ملاءمة للوظيفة.

أعضاء الهيئة:

تم بحث مشـــاركة أعضاء من المهنيين والأشـــخاص العاديين، لكـــن قضايا وأمثلة إضافية مثيرة للاهتمام هي الآن في طور النشوء. ففي جنوب أفريقيا يحق لممثل عن نقابة المدرسين الحضور لدى انتقاء جميع المدرسين، وفي بعض المدارس والكليات في الولايات المتحدة والمملكة المتحـــدة قد يكون أحد ممثلي أصحاب المصلحة الخارجيين جـــزءاً من عملية الانتقاء. فحيث تتضمن الوظيفة تحية الزائرين، على ســـبيل المثال،

قد يُستخدم ممثل عن الآباء والأمهات أو «العملاء» باعتبار أنهم في وضع جيد لتقييم ما هو مطلوب.

ومن النزعات المتزايدة في بعض الدول مشـــاركة التلاميذ والطلبة في عملية انتقاء مدرســـيهم أو مديريهم. فهاردي Hardi (٢٠٠٢) يذكر أنه في ثانويات ليتوانيا، يتمتع الطلاب بحق المشـــاركة، بينما يصف داونـــز Downes (١٩٩٦) حالة خاصة عن فطنة الطلاب في تقييم إمكانيات المدرس في مدرسة إنجليزية.

وبالطبع فإن المشـــاركة تغطي سلســـلة من الأفعال، من مرافقة المتقدمين بالطلبات في أرجاء المدرســـة أو الكلية في «جولة مع دليل» إلى تشـــكيل هيئات طلابية لتوجيه الأسئلة إلى كل المرشحين وعبر عضوية هيئة الانتقاء النهائي.

وإذا كان شاغل الوظيفة الحالي لا يزال موجوداً، فإن بعض المديرين يعتقد أنه من المفيد للمرشحين أن تكون لديهم فرصة التحدث إليه أو أن يطلعهم على المساحة التي يغطيها العمل. لكن يجب ألا يشـــترك في الانتقاء النهائي (بل إن هذا بالتأكيد ممنوع قانونياً في بعض الدول)، حتى لو لم يكن هناك ســـبب لذلك سوى وجود إغراء للبحث عن شخص شبيه به ليحل محله.

المعايير والموازين:

من المرجح أن تتضمن المعايير بيانات عن حياة المرشـــح (خاصة مؤهلاته وخبرته) ومهاراته ومعرفته ومواقفه وقيمه (مثل الطموح الشخصي والالتزام). وفي وزن الأهمية النســـبية للمعايير المختلفة يتيح تحليل متطلبات الوظيفة ومواصفات الأشخاص وضع قائمة نقاط لجميع المنتقين ليســـتخدموها بصورة متناســـقة. ويعلـــق ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby (١٩٩٨، ص ٧٠) أن تصميـــم الموازيـــن «صعـــب بســـبب الحاجـــة إلى ترتيـــب عناصر العمل حســـب أهميتها – فمن الســـهل القول إن إحدى المهمات أســـهل من مهمة أخرى، لكن من الأصعب تحديد قيمة لها. ولكن هذه إحدى الطرق التي من خلالها نستطيع التغلب على بعض التفاوت في عملية الانتقاء».

أدوات تقييم المرشحين:

فـــي عدة دول متقدمة (المملكة المتحدة، الولايات المتحدة، هونج كونج، ســـنغافورة، أستراليا، كندا)، أصبحت طرق تقييم المرشحين أثناء عملية الانتقاء متطورة على نحو متزايد منذ أواخر الثمانينيات من القرن العشـــرين. وهذا صحيح بصورة خاصة على

مســـتوى القيادة. ففي بعض الدول تجرى عمليـــات الانتقاء بصورة مركزية من خلال مراكز تقييم من مختلف الأنواع، كي يمكن ترشـــيح مـــن ينجحون بصفتهم وصلوا إلى المستوى المطلوب. ويمكن أن تُدْرَج التمارين التالية في التقييم، بالإضافة إلى اختبارات الحالة العقلية:

- تمرين تناول العمل: يُطلب من المرشحين غربلة عينة من الوثائق وإعطاؤها أولويات واتخاذ قرار حول العمل في شأنها.
- التقريـــر المكتوب: يُطلب من المرشـــحين كتابة تقرير موجه إلى جمهور محدد بعد إعطائهم معلومات معيَّنة.
- محاكاة لعب الأدوار: يُطلب من المرشـــحين تنفيذ الوظيفـــة التي تقدموا بطلبات لشغلها في موقف محدد.
- العرض الشـــفهي: يُطلب من المرشـــحين أن يقدموا إلى الأشخاص الذين يجرون المقابلة معهم عرضاً رســـمياً موجزاً (عادة بين خمس وعشر دقائق) يجمع آراءهم أو مدخلهم فيما يتعلق بقضية معينة. وعادة يســـمح للمرشحين باستخدام وسائل إيضاح بصرية لدعم عرضهم الشفوي، مثل شرائح أو آلة عرض.
- مناقشـــة مجموعة بلا قيادة: يوضع المرشـــحون معاً في مجموعة لمناقشـــة أحد المواضيـــع أو التوصل إلـــى قرار حول إحدى المســـائل. ولا يتدخـــل المنتقون، بل يقومـــون بوظيفة مراقبين لأداء الأفـــراد في عمليات المجموعـــة. والمواقف التي توضـــع المجموعة فيها هـــي في العادة تعاونية (مثلاً علـــى المجموعة التوصل إلى إجماع حول قضية ما)، لكنها تعمل ضمن إطار تنافسي (مستقى من ميدلوود ولمبي Middlewood and Lumby ١٩٩٨، ص ٧١).

ولا تزال جميع عمليات التقييم على ما يبدو تنطوي على مقابلة تجرى وجهاً لوجه. وفي مراكز التقييم من المرجح أن يتم ذلك مع شخص أو أشخاص من محترفي التقييم المدرّبين. لكن في بعض الدول التي تبلّغ المرشـــحين أنهم وصلوا إلى مســـتوى مطلوب (مثلاً المؤهل المهني الوطني للإدارة في إنجلترا)، يبقى المتقدمون بالوظائف مضطرين لتقـــديم طلبات لمراكز الإدارة في كل مدرســـة على حدة، حيث يمكن أن يواجهوا طرق تقييم مشابهة في ظروف مختلفة. وبالتأكيد سيطلب منهم إجراء مقابلة.

لقد سبقت الإشارة إلى بعض سلبيات المقابلات، ولكن قد يكون أهم الأشياء التي ينبغي على المنتقين أن يتذكروها أن إجراء مقابلة هو عملية ذات اتجاهين، فهي تمكّن كلا الطرفين من الحصول على فكرة واضحة عما إذا كان المرشحون مناسبين للمنصب. وهذا المدخل يقلل من خطر تعرض المرشحين لموقف يمكن أن يكون متوتراً ومرهقاً، بل وحتى ينطوي على المواجهة، وهذا موقف يشوش قدرة المنتقين على رؤية المقدرة الحقيقية للمرشحين. وقد حددت دراسة ماكفيرسون McPherson (١٩٩٩) لانتقاء مديري الثانويات في كوازولو - ناتال KwaZulu-Natal في جنوب أفريقيا أن «الجو في مقابلات الانتقاء شديد التوتر ولا يتاح للمرشحين الشعور بالارتياح» كأحد مشكلات المقابلات، إضافة إلى تحامل بعض أعضاء اللجنة تجاه بعض المرشحين، وكان الوقت أقصر من أن يتيح للمرشحين أن يقدموا صورة منصفة عن أنفسهم (مستشهد به في ثرلو Thurlow ٢٠٠٣، ص ٦٦). وتوجيه الأسئلة هو مهارة محددة يمكن تدريب الأشخاص الذين يجرون المقابلات عليها، لكن في أية حال، ينبغي أن تكون لدى المديرين فكرة واضحة عما يحاولون اكتشافه. ويقدم ويليامز وآخرون Williams et al. (٢٠٠١، ص ٥٥) حالة دراسية عن مدرسة ملتزمة بتعيين أعضاء هيئة عاملة من أفضل النوعيات:

> في جميع مقابلات التعيين في الوظائف يُسْأَل المرشحون: «أخبرنا عن أسوأ يوم وأفضل يوم مر بك في فصل التدريس». وهذا مصمم لاستكشاف قدرتهم على تأمل أنفسهم وممارستهم في الفصل وقدرتهم على التعلم من النجاح والفشل. لذلك يُشَجَّع أعضاء الهيئة العاملة على استخدام مبادرتهم، كي يجازفوا باحتمال الفشل ويطوروا ثقتهم بقدرتهم.

وفي مدرسة أخرى وُجِّهَتْ أسئلة «مصممة لاستفزاز مرونة المرشح وقدرته على التعامل مع المواقف الصعبة في الفصل» (ويليامز وآخرون Williams et al. ٢٠٠١، ص ٤١).

ويبدو من المنطقي أيضاً إدخال المراقبة ضمن طرق تقييم ملاءمة المرشحين لمنصب ما، باعتبار أن المديرين يستطيعون رؤيتهم وهم يقومون فعلاً بتنفيذ مهمة سيتم تعيينهم لكي يؤدوها، ولو كان في موقف مصطنع إلى حد ما (أي أن الفصل منتقى والموضوع منتقى، الخ). ومرة أخرى فإن أحد الأمثلة من ويليامز وآخرون Williams et al. (٢٠٠١، ص ٤١) يمثل نموذجاً صادقاً:

يُطلب من جميع المرشحين على القائمة النهائية أن يدرِّسوا «أفضل درس لهم» لفصل معين، ويراقبهم المدير والمدرس الأول المسؤول عن تطوير الهيئة العاملة وأحد المسؤولين. ثم توجه عندئذ أسئلة في المقابلة حول ذلك الدرس.

ورغم أن الأمر لا يتكرر بنفس الدرجة كما هو في حالة المدرسين، فهناك أمثلة تحدث أيضاً في حالة المساعدين في الفصول الذين يُراقَبون وهم يعملون مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة (لورينز Lorenz ١٩٩٩) وموظفي الاستقبال والأعمال المكتبية الذين يُراقَبون أثناء «العمل في المكتب» لفترة من الزمن (ويليامز وآخرون .Williams et al ٢٠٠١).

المطابقة:

النقطة البالغة الأهمية في إدارة الجزء الأخير من عملية الاستقطاب والانتقاء هي أن جميع الأدلة المتوافرة تحتاج لأن تراجَع من قبل القائمين بالانتقاء. وقد كانت نقطة الضعف في كثير من العمليات الإفراط في التركيز على المقابلة، التي تكون في أغلب الأحيان من الحالات الجزء الأخير (مورجان Morgan ١٩٩٧؛ ماكفيرسون McPherson ١٩٩٩). فالأدلة الكاملة يجب أن تشمل طلبات التوظيف الأصلية ورسائل التوصية (حيث تستخدم) والتغذية الراجعة من هيئة الانتقاء والمراقبات ووسائل التقييم الأخرى ومعها المقابلة. ويؤكد ساوثورث Southworth (١٩٩٠) أهمية تطبيق ثلاثة معايير على الأدلة الكاملة:

- الكفاية (أي ما مدى كونها كافية؟).
- الاستقامة (أي ما مدى صدقها وموثوقيتها؟).
- الملاءمة (أي ما مدى تلبيتها للمطلوب؟).

ومن الجدير بالملاحظة أنه في الحالات التي لا يُدْخَل فيها بعض القائمين بالانتقاء – وخاصة الأشخاص العاديين مثل الآباء والأمهات والمسؤولين – إلا في المرحلة الأخيرة من المقابلة، يكون من الصعب على القادة والمديرين انتقادهم إذا رأوا المقابلة على أنها أهم جزء من عملية الانتقاء بأكملها. وعلى الرغم من أن مورجان Morgan (١٩٩٧، ص ١٢٧) يقول إن أحد النماذج لتوضيح دور المهنيين ودور الأشخاص العاديين هو أن «دور المهنيين إذن هو جمع الأدلة بأكبر قدر ممكن من الخبرة في الانتقاء، ودور الأشخاص العاديين هو الحكم عليها بطريقة مماثلة لدور المحلفين»، فهو يشير إلى الأدلة بأكملها، وليس للدليل المستقى من المقابلة فقط.

رصد فعالية عمليات الاستقطاب والانتقاء:

فـــي نهاية المطاف، يكمن اختبار مـــدى فعالية طريقة إدارة عمليات الاســـتقطاب والانتقاء في جودة عضو الهيئة العاملة الذي يتم تعيينه وفي أدائه. والأداء ومراجعته يناقشـــان مناقشة كاملة في الفصل ١٢ لكن هناك إقرار بأن الربط بين الأداء اللاحق لأحد الموظفين والطريقة التي يؤدي بها مسألة صعبة (ميدلوود Middlewood ١٩٩٧، مورجان Morgan ١٩٩٧). وقد أجرى مايلز Miles (٢٠٠٠) بحث حول هذا الموضوع فـــي ثلاث ثانويات في إنجلترا، ووجد أنه حـــين يتعامل قادة المدارس مع أداء لأعضاء في الهيئة العاملة غير فعال أو مجرد ملائم، لا توجد حالة واحدة قاموا فيها بالرجوع إلـــى الطريقة التي تم بها انتقاء هـــؤلاء الأعضاء لمعرفة ما إذا كانت لها علاقة بذلك. بل كان القادة يميلـــون إلى الاعتقاد بالرأي الذي مفاده أن عملية الانتقاء - باعتبارها أنتجت بعض الأعضاء الجيدي الأداء - لا تســـتدعي التغيير، وهذا رأي من الممكن ألا يجدوه مقبولاً في جوانب أخرى من إدارتهم! وينادي ميدلوود Middlewood ومورجان Morgan بنقاش لاحق رسمي وغير رسمي باعتباره أفضل عملية متوافرة.

القيادة والإدارة في البيئات الصعبة:

في أوقات النقص الحاد في أعضـــاء الهيئة العاملة المتوافرين، يتعرض القادة إلى إغراء التخفيف من الإجراءات المعتادة الصارمة في الاستقطاب والانتقاء للإسراع في الحصـــول على أعضـــاء جدد. ولا تكمن في هذا مجازفة قانونية فحســـب، بل هناك أيضاً خطر تعيين أعضاء ســـيتبين بمـــرور الوقت أنهم عبء بدل أن يكونوا مكســـباً. وحـــين يجري الإقرار بالنقص، قد تضع الحكومـــات الوطنية خططاً يمكن من خلالها على ســـبيل المثال أن يكون الدخول في مهنة التدريس أسهل وأسرع. ويصف وودوارد Woodward(٢٠٠٣) «التدريس أولاً»، وهو نظام مسار سريع لجعل الخريجين يبدؤون بالتدريس في مدارس لندن بســـرعة. وتعترف الخطة أن هؤلاء المدرسين لن يستمروا بالضرورة أكثر من سنتين، ولكن «من الممكن أن هذا هو الثمن الذي يجب على التدريس أن يدفعه في سوق الاستقطاب اليوم».

وفي نهاية المطاف، قد يضطر القادة في هذه المواقف إلى الاســـتمرار في الإقرار بأن البيئات تتغير، وكما يقول جيري Gerry (٢٠٠٠، ص ٨):

توجد مشــكلة بنيوية إذن في استقطاب المدرسين. ومن المرجح أن تصبح أسوأ بكثيــر، وليس أفضل. ما الذي يجــب أن نفعله إذن؟ لا أعتقد أن التجوال في العالم بحثاً عن مدرســين هو أمر أخلاقي أو مرغوب. بدلاً عن ذلك، علينا أن نعيد هندســة ما نقوم به، وأن نحول التربية من كونها تركز على المدرســين كما هي في الوقت الراهن.

وأياً كانــت نماذج التوظيف في المدارس والكليات التي يعتقد القادة أنها ســتوجد في المســتقبل، سيستمر وجود الحاجة إلى ضمان أن تكون إدارة الاستقطاب والانتقاء بالصرامة والفعالية التي كانت عليهما دائماً.

المراجع:

Blaney, J. (1991), 'The international school system', in Janietz, P. and Harris, D. (eds), World Year Book of Education 1991: International Schools and International Education, London, Kogan Page.

Brown, P. and Lauder, H. (1996), 'Education, globalization and economic development', in Halsey, A., Lauder, H., Brown, P. and Wells, A. (eds), Education: Culture, Economy and Society, Oxford, Oxford University Press.

Bush, T., Coleman, M. and Glover, D. (1993), Managing Autonomous Schools: The Grant-Maintained Experience, London, Paul Chapman Publishing.

Bush, T., Coleman, M. and Xiaohong, S. (1998), 'Managing secondary schools in China', Compare, 28 (2), 183-195.

Cambridge, J. (2000), 'International schools, globalization and the seven cultures of capitalism', in Kayden, M. and Thompson, J. (eds), International Schools and International Education, London, Kogan Page.

Downes, P. (1996), 'Students and their choice of head', Managing Schools Today, 9 (3), 16-17.

Gerry, C. (2002), 'Thinking differently: life in interesting times', Headship Matters, (17), 8-9, London, Optimus Publishing.

Gleeson, D. and Gunter, H. (2001), 'The performing school and the modernization of teachers', in Gleeson, D. and Husbands, C. (eds), The Performing School, London, Routledge.

Glover, D. and Law, S. (1996), Managing Professional Development in Education, London, Kogan Page.

Hackett, P. (1992), Success in Management: Personnel, 3rd edition, London, John Murray

Hall, V. (1997), 'Managing staff', in Fidler, B., Russell, S. and Simkins, T. (eds), Choices for Self-Managing Schools, London, Paul Chapman Publishing.

Hardi, S. (2002), Students and teachers: mutual assessment, paper presented to International Kducation Conference, Athens.

Hardman, J. (2001), 'Improving recruitment and retention of quality overseas teachers', in Blandford, S. and Shaw, M. (eds), Managing International Schools, London, RoutledgeFalmer.

Hinton, P. (1993), The Psychology of Interpersonal Perception, London, Routledge.

Ifanti, A. (1995), 'Policy making, politics and administration in education in Greece', Educational Management and Administration, 23 (4), 217-278.

Law, S. and Glover, D. (2000) Educational Leadership and Learning, Buckingham, Open University Press.

Lewin, K., Xu, H., Little, A. and Zheng, J. (1994), Educational Innovation in China: Tracing the Impact of the 1985 Reforms, Harlow, Longman.

Lorenz, S. (1999), Effective In-Class Support: The Management of Support Staff in Mainstream and Special Schools, London, David Fulton.

McPherson, J. (1999), Selection of schools principals, unpublished dissertation for M.Ed, in Educational Management, University of Natal.

Middlewood, D. (1997), 'Managing recruitment and selection', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. and Lumbv, J. (1998), Human Resource Management in Schools and Colleges, London, Paul Chapman Publishing.

Miles, F. (2000), Selection and performance, unpublished MBA dissertation, University of Leicester.

Morgan, C. (1997), 'Selection: predicting effective performance', in Kydd, L., Crawford, M. and Riches, C. (eds), Professional Development for Educational Management, Buckingham, Open University Press.

Morgan, C, Hall, V. and Kackay, A. (1983), The Selection of Secondary School Head-teachers, Milton Keynes, Open University Press.

Mullins, L. (1989), Management and Organisational Behaviour, 2nd edition, London, Paul Chapman Publishing.

Norris, K. (1993), 'Avoidable inequalities?', Management in Education, 7 (2), 27-30.

Plachy, R. (1987), 'Writing job descriptions that get results', Personnel, 64 (10), New York, American Management Association.

Riches, C. (1992), 'Developing communication skills in interviewing', in Bennett, N., Crawford, M. and Riches, C. (eds), Managing Change in Education, Milton Keynes, Open University Press.

Southworth, G. (1990), Staff Selection in the Primary School, London, Blackwell.

Strathern, M. (2000), 'The tyranny of transparency', in British Educational Research Journal, 26 (3), 309-321.

Thomson, R. (1993), Managing People, London, Butterworth-Heinemann.

Thurlow, M. (2003), 'Recruitment and selection', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, S. (eds), Managing Human Resources in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Van Halen, B. (1995), 'We can do it better', Principal Matters, 7 (3), 14-15.

Washington, K. (1991), 'School administration in China: a look at the principal's role', International Journal of Educational Management, 5, 4-5.

Williams, S., MacAlpine, A. and McCall, C. (2001), Leading and Managing Staff through Challenging Times, London, The Stationery Office.

Woodward, W. (2003), 'Quick fix', Educational Guardian, 29 July, pp. 1- 2.



١٠

تقليد المناصب والاستبقاء

مقدمة:

يحتاج قادة الأشخاص ومديروهم في المدارس والكليات إلى ضمان الحصول على أفضل إمكانيات موظفيهم في جميع مراحل تطورهم أثناء فترة وجودهم في المؤسسة. وهذا يغطي بالطبع الفترة الممتدة من اللحظة التي يعينون فيها ويتسلمون وظائفهم إلى وقت مغادرتهم، إما لاستلام منصب في مكان آخر، أو لأنهم يتقاعدون من حياتهم المهنية. وإذا غادر عضو الهيئة العاملة المنظمة بسرعة أكبر من أن تتحقق إمكانياته الكاملة - أياً كان المستوى - فهذا يمكن أن يكون خسارة كبيرة لقدرة المنظمة على الأداء كما قد يكون باهظ التكلفة.

هذا الفصل يربط جانبين هامين من مسألة القيادة والإدارة. فهو يستكشف أهمية تقليد المنصب* لجميع الموظفين باعتباره المرحلة الأولى الحاسمة في التوظيف، ويوضح كيف يمكن للتقليد الفعال للمنصب أن يحدث اختلافاً كبيراً في أداء عضو جديد من أعضاء الهيئة العاملة. ويفحص الفصل أيضاً بعض الطرق التي تحاول بها المنظمات استبقاء الموظفين الفعالين، وخاصة في سياق المواقف الخارجية التي تؤثر في ما يشغل بال عضو الهيئة العاملة مهنياً. وبعض هذه الطرق أكثر نجاحاً من غيرها، خاصة عندما يؤخذ بالاعتبار المستقبل الأبعد مدى للمدرسة أو الكلية.

الروابط بين تقليد المنصب والاستبقاء:

من الصعب التحقق مما إذا كانت هناك علاقة سببية بين عملية تقليد المنصب الفعالة وقدرة المنظمة فيما بعد على استبقاء خدمات الموظف، لكن قد يكون من الأسهل افتراض العكس، أي إذا كانت البداية المتاحة للشخص في المدرسة أو الكلية ضعيفة، فقد يكون هناك احتمال كبير جداً في ألا يستمر هذا الشخص طويلاً. لقد قام هيكس وتيلبي Hicks and Tilby (٢٠٠٤) بمسح لأحد عشر مدرّساً ومدرّسة

* المقصود بـ «تقليد المنصب» induction هو استقبال الموظف الجديد وتعريفه بواجبات وظيفته ومساعدته في التعرف على كل ما يحتاجه بالنسبة للمؤسسة والوظيفة. (المترجمة)

تركوا ثلاث مدارس في هرتفوردشـــر Hertfordshire بإنجلترا بعد سنة واحدة فقط. وقد شـــعر ثمانية منهم ابهم «لم يتح لهم أن يشـــعروا بترحيب بهم» حين بدؤوا العمل فـــي المدارس. ووصف جريس ولـــون Grace and Lawn (١٩٩١) كيف كانت البرامج الضعيفة لتقليد المناصب للمدرســـين المؤهلين الجدد في أحد أقسام مدينة لندن سبباً وجيهاً جداً لهما لترك المدرســـة بعد عام واحـــد أو أقل. وخارج مجال التربية، «بينت دراســـات كثيرة أن طريقة تقليد المناصب تؤثر في معدل التسرب خلال الأشهر الستة الأولى ومعدل الاندماج» (هَنْت Hunt ١٩٨٦، ص ٢١٣).

وتوحي الفطرة الســـليمة أن الانطباعـــات الطيبة لدى عضو الهيئة العاملة الجديد عن مدرســـته أو كليته الجديدة ســـيكون لها تأثير على طول المدة التي يرغب أن يعمل فيها في هذه المدرسة أو الكلية. وهناك اقتراح في إرشاد إدارة التربية والعلوم (إدارة التربية والعلوم ١٩٩٢) الخاص بالمدرسين قيد التجربة مفاده أن المدرس الجديد المؤهل لا يبدأ في إعطاء المدرسة أكثر مما يأخذ منها إلا في العام الثالث. وفي حالات وجود نقص في المدرســـين يصبح استبقاء الموظفين الأكفاء أكثر أهمية مما هو عليه، وبذلك تزيد أهمية الإدارة الفعالة لعملية تقليد المناصب.

ما هو تقليد المناصب؟

يُنْظَر إلى تقليد المناصب بصورة رسمية على أنه ذو أهمية في الإدارة الفعالة للهيئة العاملة في كثير من الدول. وقد ضمنت سكرتاريا الكومنولث والبنك الدولي (١٩٩٢) «إجراءات متفق عليها لتقليـــد المناصب» ضمن إطارها الخاص بالإدارة الفعالة للهيئة العاملـــة ضمن المنظمات التربوية، وأقرت بأنه ممارســـة تخص إلـــى حد كبير القادة والمديريـــن في موقـــع العمل. ويمكن النظر إلى الأغراض الأساســـية لتقليد المناصب على أنها:

- التأقلم الاجتماعي – تمكين الموظف الجديد من أن يصبح جزءاً من المنظمة.
- إنجاز أداء كفء – تمكين الشـــخص الجديد من أن يســـهم في المنظمة من خلال قيامه بعمله.
- فهم ثقافة المنظمة – تمكين الزميل الجديد من أن يقدر القيم والمعتقدات الأساسية في المؤسسة.

التأقلم الاجتماعي:

حدد سكاين schein (١٩٧٨، ص ٣٦ – ٣٧) خمسة عناصر في هذه العملية التي يتم استيعاب الموظف الجديد فيها داخل المنظمة.

١- قبول واقع المنظمة (أي القيود التي تحكم سلوك الأفراد).

٢- التعامل مع مقاومة التغيير (أي المشكلات التي ينطوي عليها جعل الآراء والأفكار الشخصية تُقْبَل من قبل الآخرين).

٣- تعلم كيفية العمل بصورة واقعية في الوظيفة الجديدة، من حيث التعامل مع الإفراط في التنظيم أو مع قلته المفرطة، ومع الإفراط في وصف الوظيفة أو مع عدم وصفها بشكل كاف (أي مقدار ما يتوافر من الاستقلال الذاتي والتغذية الراجعة).

٤- التعامل مع الرئيس في العمل وفهم نظام المكافآت (أي مقدار الاستقلال المعطى وما هو الأداء الجيد حسب تعريف المنظمة).

٥- تحديد مكان المرء في المنظمة وتطوير شخصية خاصة (أي فهم كيفية تلاؤم الفرد داخل المنظمة).

تتضمن عناصر سكاين Schein الأربعة الأولى جميعها إشارة إلى تقليد المنصب أو افتراضاً حوله، بما في ذلك التكيف مع **حقيقة** الوظيفة ضمن المنظمة. فبغض النظر عن مدى شمول عملية الاستقطاب والانتقاء، فإن حقائق طبيعة العمل والمسؤوليات والمنظمة لا تتضح بصورة كاملة إلا عندما يبدأ العمل الفعلي. والشيء الذي كان مباحاً بل ويلقى التشجيع في مكان عمل سابق قد يقابل بالعبوس في المكان الجديد. والإجراءات الروتينية قد تكون مختلفة. فعلى سبيل المثال، اشتكى مديرون جدد (ويندلينج وإيرلي Weindling and Earley ١٩٨٧؛ ماكبيث MacBeath ١٩٩٨) من انعدام الإدارة لدى تولي مناصبهم، لكن كما اكتشف ماكبيث، هذا يعني في كثير من الأحيان إدارة «مختلفة» عن النمط المعتادين عليه والذي يرغبون في تطبيقه.

ومفهوم تثبيت مكان المرء في المدرسة أو الكلية بالنسبة لأعضاء الهيئة العاملة الأدنى مرتبة هو أيضاً شيء يحتاج إلى وقت. فالمنصب قد يكون له **مكانة** على الورق، ولكن من الممكن أن يكتشف الموظف الجديد الذي يشغل المنصب أن الآخرين يتمتعون **بمنزلة** أعلى وأن الزملاء يقصدونهم – لاتخاذ قرار مثلاً – بصورة آلية بدلا

من الموظف الجديد. وبصورة مماثلة يمكن أن يقال لشاغل المنصب الجديد أن يبدأ القيام بالعمل، ثم حين يقوم بذلك يُسْأَل عن سبب عدم تأكده قبل البدء، وذلك ببساطة لأن درجة الاستقلال الذاتي مختلفة عما عرفه المرء في مكان آخر.

إنجاز أداء كفء:

على الرغم من أن القادة والمديرين يريدون دائماً أن يكون أداء الشخص الذي يعينونه شديد الفعالية من اليوم الأول، فمن المرجح أن الأشخاص الذين يكونون في أول منصب لهم بصورة خاصة سيحتاجون بعض الوقت لتحقيق ذلك. ويقترح كاكابادس وآخرون .Kakabadse et al (١٩٨٧، ص ٨) أنه قد توجد ثلاث مراحل للوصول إلى مستوى عال من الأداء.

١- الاعتياد على المكان، أي التغلب على الصدمة الأولى والعجز عن الحركة في المنظمة الجديدة والوظيفة الجديدة.

٢- إعادة التعلم، أي إدراك أنه يجب تعلم مهارات جديدة أو إدراك كيفية إعادة تطبيق المهارات المكتسبة.

٣- التوصل إلى الفعالية، أي تعضيد مركز المرء في المنظمة بتطبيق سلوكيات ومهارات جديدة أو دمج المواقف المشكلة حديثاً مع مواقف متخذة في الماضي.

ويوحي هذا أن العنصر الأساسي بالنسبة للموظف الجديد هو التعلم، تعلم أمور حول نفسه وحول المنظمة.

فهم ثقافة المنظمة:

يسمي هَنت Hunt (١٩٨٦، ص ٢١٣) هذا ببساطة «نقل مشاعر الولاء إلى المنظمة الجديدة»، مشدداً على أنه قبل أن يحدث ذلك، فإن الموظف الجديد لن يصبح أبداً ملتزماً بنجاح مكان عمله الجديد ولذلك لن يكون الأداء أبداً في أفضل مستوى له.

لمن يجري تقليد المنصب؟

في إنجلترا وويلز، أوصت الهيئة الخاصة بإدارة المدارس (١٩٩٠) أن يكون لكل أعضاء الهيئة العاملة الجدد في المدارس الحق في أن يقلدوا مناصبهم، لكن هذا يبقى مجرد طموح في كثير من المدارس والكليات. وفي الدول المتقدمة، هناك تشديد

كبير على الحاجة إلى تقليد المناصب بشكل فعال للمدرسين الذين يبدؤون مسارهم المهني، وكذلك – منذ عام ١٩٩٠ – للمديرين الجدد. وقد أوليت احتياجات المديرين المتوسطين (بلاندفورد Blandford ٢٠٠٠) والمدرسين الآخرين الذين ينضمون إلى الهيئة العاملة في مدرسة أو كلية تشديداً أقل بكثير. وفي الدول النامية «لم تُجْرَ سوى القليل من البحوث التربوية حول الاحتياجات في عام الانضمام إلى العمل والمهارات الهامة للمديرين المبتدئين» (كيتان وفان دير ويسثويزن Kitan and Van der Westhuizen ١٩٩٧، ص ١٢٧).

والوضع أسوأ بالنسبة لبقية أعضاء الهيئة العاملة في المدارس والكليات. ويقول تومسون Thomson (١٩٩٣، ص ١١٠) إن التجاهل يمكن في كثير من الأحيان أن يكون نصيب أعضاء الهيئة العاملة المؤقتين والعاملين بدوام جزئي في عمليات تقليد المناصب «بسبب الاعتقاد المضلل أنهم لن يهتموا كثيراً بالمنظمة، وأنهم موجودون لمجرد القيام بالعمل». وعلى نحو مماثل، كما ورد في الفصل الثالث، كثيراً ما يوضع أعضاء الهيئة المساندة في وضع يتطلب منهم تنظيم استلامهم للوظيفة بأنفسهم (بالشو وفاريل Balshaw and Farrell ٢٠٠٢) لأن قادة المدرسة لا يوفرون ذلك لهم، مما يؤكد النتائج التي توصل إليها مورتيمور وآخرون .Mortimore et al (١٩٩٤).

وختاماً يمكن القول إنه حتى حين يتولى أحد الأشخاص منصباً جديداً في المنظمة نفسها، أي عن طريق الترقية الداخلية، هناك حاجة لشكل من أشكال تقليد المنصب لذلك الشخص. ويبدي دين Dean (٢٠٠١) تأملاته حول كيف أنه حين رُفِّع من نائب مدير إلى مدير في المدرسة نفسها، افْتُرِض أنه يعرف كل ما يحتاج معرفته عن المدرسة والمنصب، في حين أنه حين عُيِّن في وظيفة نائب المدير، جرى تقليد المنصب بعناية.

ما الذي ينطوي عليه التقليد الفعال للمنصب؟

أياً كان الشكل الذي تتخذه عملية تقليد المنصب، فالقضية المحورية هي أنها «يجب أن تلبي احتياجات الموظف الجديد والمنظمة (بلاندفورد Blandford ٢٠٠٠، ص ١٧٨). وإدارة تقليد المنصب لعضو حديث التعيين في الهيئة العاملة قد تشتمل على ما يلي:

- ترتيب زيارات تحضيرية للمدرسة أو الكلية قبل بدء العمل.
- إعطاء معلومات عن المنظمة.

- تقديم الإرشاد والدعم في المسائل الشخصية (السكن مثلاً) المتعلقة بتولي المنصب الجديد.
- (في المؤسسات الكبيرة) ترتيب برامج خارج موقع العمل لجميع الموظفين الجدد معاً.
- تخصيص شخص معين ليكون مرشداً يدعم الموظف الجديد أثناء تقليده لمنصبه. (وهذه ممارسة هامة ومستخدمة على نطاق واسع وسيأتي بحثها بحثاً كاملاً في الفصل ١١).

إن من السهل على القادة والمديرين وضع قوائم، خاصة بالمعلومات التي يشعرون أن الموظف الجديد يحتاجها. ويمكن أن تكون هذه القوائم كبيرة جداً، تغطي كل شيء من خريطة الموقع مروراً بكل سياسة من سياسات المنظمة إلى التفاصيل عن الطلاب الأفراد. ولكن إذا قُدِّمت هذه القوائم كمجرد قوائم، قد تروع الموظف، خاصة بالنسبة للأشخاص المعينين في أولى وظائفهم.

برامج تقليد المنصب:

من أكثر الطرق شيوعاً في تقديم القادة والمديرين الدعم لأعضاء الهيئة العاملة الجدد وضع برنامج تقليد رسمي للمنصب. وبالإضافة إلى الزيارات التحضيرية المذكورة سابقاً، تتألف هذه البرامج عادة من سلسلة من الاجتماعات وندوات أو ورشات عمل تعرف الموظف الجديد بالمدرسة أو الكلية وموظفيها، كما تشمل عادة فرصة طرح استفسارات أو مشكلات اكتشفت في المراحل السابقة من التعيين في المنصب الجديد. وأحياناً توضع هذه البرامج للمدرسين المؤهلين الجدد دون غيرهم، وفي أحيان أخرى لجميع الأشخاص الحديثي التعيين في المنظمة.

التشديد على أهمية تقليد المنصب؟

توجد أدلة على أن تقليد المنصب سيكون عديم الفعالية ما لم يظهر القادة والمديرون اعتقادهم بأهميته. ففي قطاع التربية المهني بعد الإلزامي، كان الكثير ممن يدعون «مدرسين فنيين» يشعرون أن مهنتهم السابقة هي مؤهل كاف، ولم يشعروا بالحاجة لأن يقلّدوا مناصبهم (هولواي Holloway ١٩٩٤)، مما نتج عنّه في حالات كثيرة «تجربة مُنَفِّرَة للطلاب» (ص ٤٧). ويحتاج قادة المنظمة ومديروها لإبداء اهتمام إيجابي

بعملية تقليد المنصب، مهما ابتعدوا في المدرسة أو الكلية الكبيرة عن الإدارة اليومية لها. وقد حدد أندروز Andrews (١٩٩٨، ص ٧٩ – ٨٥) خمسة نماذج مختلفة لتقليد المدرسين مناصبهم:

- عدم التدخل.
- اشتراك الزملاء.
- الإرشاد والتوجيه بصورة منظمة.
- المبني على الأهلية القانونية.
- المهني الموجه ذاتياً.

وهناك عناصر في جميع هذه النماذج عدا الأول منها يمكن أن يشعر المدير أنها مناسبة لجميع حالات تقليد المنصب. وقد يشعر القائد أحياناً أنه بحاجة إلى المشاركة المباشرة لمجرد إظهار حرص المنظمة على موظفيها، وكذلك إصرارها على المستويات الرفيعة. ويستشهد ميدلوود Middlewood (٢٠٠٣) بالمثال التالي من جنوب أفريقيا:

> روى مدير لمدرسة ابتدائية قرب بيترماريتزبرج Pietermartizberg كيف قام بتعيين مدرس جديد يسكن على مسافة بعيدة عن المدرسة. وبعد بضعة أسابيع أخذ المدرس يصل متأخراً وبسبب ذلك بدأ يثير نفور أعضاء الهيئة العاملة الآخرين. وبحث المدير مع المدرس أسباب تأخره وتوصل إلى قناعة أن مشكلات المواصلات المزعومة ليست السبب الحقيقي. بعدئذ صار المدير يتوجه بسيارته كل صباح إلى منزل المدرس لإحضاره رغم أن المنزل يبعد عن طريقه المعتاد أربعين ميلاً. وتطلب هذا من المدرس أن يستيقظ أبكر حتى مما كان عليه قبل ذلك لأن المدير يصل إلى المدرسة في الساعة ٧,١٥ صباحاً، بينما لم يكن متوقعاً من المدرس الحضور قبل الثامنة. وبعد أسبوع فقط، اعتذر المدرس عن الركوب مع المدير وصار يصل إلى المدرسة في الوقت المناسب بانتظام. وحين لقي القبول كعضو ملتزم من أعضاء الهيئة التدريسية، أصبح يشعر بالرضا وانتهت مشكلة التأخر. فقد تم تحديد المشكلة وحلها في مرحلة مبكرة. كما أن الركوب معاً، رغم عدم استمراره أكثر من أسبوع، أتاح للمدير تطوير علاقة مساعِدة مع المدرس، مما سهل فترة تقليد المنصب.

النظر إلى تقليد المنصب على أنه جزء من عملية مستمرة:

تدعـم التجربة والبحوث فكـرة أن «تقليد المنصب الناجع يجـب أن يكون منهجياً ومخططـاً وجزءاً من مدخل على نطاق المدرسـة بأكملها لدعـم جميع أعضاء الهيئة العاملـة» (باينز وبويدل Bines and Boydell ١٩٩٦، ص ٧). ويرى جونز وسـتامرز Jones and Stammers (١٩٩٧) وبَـب وآخـرون .Bubb et al (٢٠٠٢) تقليد المنصب الناجع على أنه الجسـر الذي يتيح للمبتدئين الانتقال بلا عوائق إلى سـنتيهم الثانية والثالثـة في عملهم المهني، ممـا يتيح للترتيبات من النوع المسـتخدم في إدارة الأداء أن تصبـح جزءاً طبيعيـاً من حياة الموظفين في العمل. وبهـذا المعنى يمكن القول إن الموارد المخصصة لتقليد المنصب «يجب النظر إليها على أنها استثمار» (جونز وستامرز Jones and Stammers ١٩٩٧، ص ٨٢).

الفعالية في تقليد المنصب:

مـن المقترح أن الاحتمـال الأكبر في أن تقليد المنصب يكـون فعالاً حين ينظر كلا المديرين والموظفين الجدد إلى العملية على أنها شـيء يسـهم فيه كلا الطرفين، وهذا مبدأ شائع في إدارة الأشخاص. فعضو الهيئة العاملة المعين حديثاً يكون أكثر ما يكون عرضةً للخطأ وحساسيةً في الفترة الأولى، ويمكن بسهولة أن يشعر بالعزلة حين يبدو الارتياح على كل الآخرين، مثلاً بالنسـبة للأعمال الروتينية والإجراءات. وعلى الرغم مـن أن تلك فترة تأمل وتفكير للقادم الجديد، فإن هذه الأيام الأولى تجعل ذلك صعباً (انظر هول Hall ١٩٩٧، ص ١٧٢).

لذلك تسـتدعي الحاجة أن يشـتمل تقليد المنصب عنصراً كبيراً من توجيه الذات وأن ينظر إليه – فيما يتعلق بالمديرين – على أنه عملية ثنائية الاتجاه. فبرامج تقليد المناصب وعملية التقليد بأكملها تتطلب هذه الرؤية. وهناك خطر كبير في أن يفترض المديرون أن كل شـيء يسير على ما يرام بالنسبة لعضو الهيئة العاملة الجديد حين لا يكون الأمر كذلك، باعتبار أن مسـألة بسـيطة مثل الاختلاف في المكانة تمنع القادم الجديد من التكلم بصراحة.

وقد وجد البحث الذي أجراه سـهلير وآخرون .Sehlare et al (١٩٩٤) في ما كان يدعى بوفثاتسوانا Bophuthatswana عدة اختلافات بين آراء المديرين وآراء المدرسين «المبتدئين» فيما يتعلق بعملية تقليد هؤلاء الموظفين مناصبهم. (وينبغي الإشارة إلى أنه كانت توجد أيضاً عدة مساحات من الاتفاق). وقد وُجدت الاختلافات في رؤية الدعم المعطى للمدرس في المجالات التالية:

- تنظيم الفصل الدراسي وإدارته.
- نظام الإحالات في المدرسة.
- العبء التدريسي للمدرسين المبتدئين.
- التفاعل مع الآباء والأمهات.
- التغذية الراجعة من المدير.
- نجاعة الاجتماعات الرسمية في المدرسة.

وفي توضيح أهداف المدرسة وغاياتها - وهذا جانب من الجوانب الهامة في مطلع تجربة القادم الجديد في مجتمع المدرسة إذا أريد له أن يُدْخِل ممارسته وقيمه الخاصة - شعر ١٠٠ بالمائة من المديرين أنهم يقومون بذلك تجاه المدرس المبتدئ «دائماً» أو «في كثير من الأحيان». وعلى نقيض ذلك فإن نصف المدرسين الجدد بالضبط تقريباً (٥٠,٧ بالمائة) في المدرسة نفسها شعروا أن المديرين يفعلون ذلك معهم «دائماً» أو «في كثير من الأحيان». وفي الواقع، قال ٣٢,٥ بالمائة إن هذا يحدث «أحياناً» و١٦ بالمائة إنه لا يحدث «أبداً»! وتظهر نقاط اختلاف أخرى في الجدول ١٠ - ١.

الجدول ١٠ - ١ آراء المديرين والمدرسين المبتدئين حول عملية تقليد هؤلاء المدرسين لمناصبهم
المصدر: سهلير وآخرون Sehlare et al. 1994

المجال	دائماً / في أحيان كثيرة		أحياناً / لا يحدث أبداً	
التفاعل مع الآباء والأمهات	المديرون	٨٢,٩٪	المديرون	١٤,٦٪
	المدرسون المبتدئون	٦٤,٣٪	المدرسون المبتدئون	٣٥,١٪
نجاعة الاجتماعات الرسمية	المديرون	٩٥,١٪	المديرون	٤,٩٪
	المدرسون المبتدئون	٥٧,٢٪	المدرسون المبتدئون	٤٢,٢٪
نظام الإحالات	المديرون	٨٥,٣٪	المديرون	٩,٧٪
	المدرسون المبتدئون	٥٥,٨٪	المدرسون المبتدئون	٣٩,٦٪
إدارة الفصول وتنظيمها	المديرون	٧١,٥٪	المديرون	٢٤,٤٪
	المدرسون المبتدئون	٥٤,٦٪	المدرسون المبتدئون	٤١,١٪

وبالطبع المدير هو الذي يتحمل المسؤولية، وإذا كان لدى المدرس الجديد (أو المدرِّسة) التصور بأنه لا يلقى المساعدة الكافية في التعامل مع الآباء والأمهات، فالقضية إذن قضية هامة.

ويمكن للمتابعة الدقيقة لعملية تقليد المنصب أن تقود إلى تغذية راجعة حول جانب من الواضح جداً أنه قابل للقياس الكمي مثل العبء التدريسي للمدرسين الجدد. ففي البحث المذكور أعلاه شـعر ٤٣,٥ بالمائة من المدرسـين أن عبأهم التدريسي أثقل مما ينبغـي، في حين كان ٧٨ بالمائة من المديرين على قناعة بأنهم لم يضعوا ضغطاً أشـد مما يجب بهذا الشكل على المبتدئين.

وقد اسـتنتج الباحثون من عملهـم أنه من الممكن أن تعـزى الكثير من الاختلافات إلى مشـكلات في التواصل بين الشـريكين. وتولد لديهم الاعتقـاد أن هذا الأمر تأثر من جهة بانعدام ثقة المدرسـين الجدد للتعبير عن أنفسـهم بحرية مع المدير، ومن جهة أخرى بإخفاق المدير في أن يكون سباقاً في مساعدة المدرسين في المواقف الرسمية مثل الاجتماعات داخل المدرسة أو مقابلة الآباء والأمهات. وقد حدد هؤلاء الباحثون الزمن والمناخ المساعد على أنهما عنصران رئيسيان في «تضييق الفجوة بين ما يظنه المدير وما يتعرض له المدرس من تجارب فعلية» (سهلير وآخرون .Sehlare et al ١٩٩٤، ص ٧٧).

وباختصار، رغم أن تقليد المنصب هو شـيء يقدمه ذوو الخبرة للأشخاص الجدد، تكون عملية تقليد المنصب في أقصى درجات الفاعلية حين يقر ذوو الخبرة بأن هناك أشياء يتعلمونها هم منها أيضاً.

أهمية استبقاء أعضاء الهيئة العاملة:

توجـد كمية معقولة من الأدلة (اللجنة الوطنيـة للتربية ١٩٩٦؛ مورتيمور وماكبيث Mortimore and MacBeath ٢٠٠٣) للإيحاء بأن من الأرجح أن يكون لدى المدرسة أو الكلية الناجحة هيئة تدريس فيها «مزيج متوازن» من الموظفين الأصغر عمراً والأحدث تعييناً، وأولئك الذين يتمتعون بخبرة مهنية لا يسـتهان بها، وأولئـك الذين يعتبرون أشـخاصاً ناضجين في الأعوام الأخيرة من مسارهم الوظيفي. فالعقل السليم يوحي أن من المحتمل أن يكون الوضع على هذا النحو، مما يوفر نظرياً مزيجاً من الحماسـة والأفكار الجديدة ومن الثقة أثناء الممارسـة ومن حكمـة الخبرة الطويلة. ولا بد من التأكيـد بالطبع أن هذه الخصال لا ترتبط بالضـرورة بأية حال بمجموعات الأعمار الموحاة ضمناً، لكنها تبين للقادة والمديرين أهمية اسـتبقاء خدمات نسـبة معقولة من أعضـاء الهيئة العاملة بحيث تسـتفيد المنظمات من معرفتهم بمـكان العمل وثقافته وممارساته. بالطبع من المهم أن أعضاء جيدين من الهيئة العاملة يغادرون، إذ ينتقلون مثلاً إلى منصب أعلى في مكان آخر حين يحين الوقت المناسـب، ولكن إذا غادر عدد

أكبر مما ينبغي، وخاصة بعد ســنة أو سنتين في الوظيفة، تصبح صورة الهيئة العاملة من حيث السن والخبرة غير متوازنة. علاوة على ذلك يمكن أن تكتسب عملية المغادرة زخماً ، ونسبة التغيير العالية في أعضاء الهيئة العاملة كثيراً ما تكون عنصراً أساسياً في إخفاق المدارس أو ضعف أدائها (ستول ومايرز Stoll and Myers 1998).

دورات المسار الوظيفي:

إذا كانت إدارة تقليد المنصب، كما ذُكِرَ في مكان ســابق، قد أجريت بصورة مثالية كجســر بين المراحل المبكرة جداً في المنصب وما يليها من تطور في المسار المهني، فإن قضية الاستبقاء آنذاك قد لا تطرأ إلا في مرحلة لاحقة من المسار الوظيفي للشخص. وإذا فحصنا نماذج من دورات الحياة والمســار الوظيفي، قد يساعدنا ذلك في التحليل فــي الحالات التــي قد يصبح الاســتبقاء فيها قضية مطروحة. وقــد اقترح لايثوود Leithwood (١٩٩٢) أربع مراحل رئيسية في المسار الوظيفي للمدرسين:

١- تطوير القدرة على التدريس وإدارة الفصول التدريسية.

٢- تطوير الثقة بالنفس والمرونة في الفصل.

٣- تطوير قيادة للمقررات ومسؤولية عنها بشكل أكبر.

٤- تطوير مهارات الإدارة عبر المؤسسة.

ويقترح آخرون مثل داي Day (١٩٩٦، ص ١٢٤) أن المدرسين يحتاجون لمن يقودهم ويديرهم مع تركيز على تطورهم «كأشخاص كاملين في جميع مراحل مسارهم الوظيفي ... مدركاً أن المدرسين ليسوا فنيين، ولكن التدريس مرتبط بحياتهم وتاريخهم ونوعية الأشخاص التي كانوا عليها والتي تحولوا لها».

وفي ســياقات كهذه يحتاج القادة والمديرون لا لأن يدركوا مســتويات المهارات التي وصل إليها أعضاء الهيئة العاملة والمسؤوليات التي يمكن لهم توليها فحسب، بل وأيضاً المواقف والطموحات والعلاقات الشخصية التي تطورت والتي يمكن لها جميعاً أن تؤثر في قراراتهم، حول ما إذا كان عليهم أن يغادروا أو أن يبقوا في المدرسة أو الكلية.

وإحدى المراحل تشــكل تحدياً خاصاً للقادة والمديرين لاستبقاء الموظفين الفعالين، وهي المرحلة التي تلي تقليد المنصب، مرحلة الاســتقرار أو «مواجهة الواقع». وبما أن المدرســة أو الكلية تكون قد أعطت الكثير لتطوير هؤلاء الأعضاء، فســتكون الخسارة

كبيرة إذا غادروا في تلك المرحلة، تماماً حين يمكن القول إن عائداً إيجابياً بدأ يتحقق من الاســتثمار الذي قامــت المنظمة به. وفي إنجلترا، أحــد الملامح المقلقة في مهنة التدريس هو خروج نســبة ١٦ بالمائة من المدرســين بعد تجربة ثلاثــة أو أربعة أعوام (جونسون ٢٠٠٣ Johnson).

وقــد توصل بحث دريبر Draper (٢٠٠٢) حول الخطط الوظيفية للمدرســين في اسكتلندا إلى أنها يمكن أن تقسَّم إلى أربعة فئات:

- الباقون – الذين ينوون البقاء في الفصل التدريسي.
- المبتدئون – الذين سوف يتقدمون بطلبات للترقية.
- المتوقفون – الذين سعوا إلى الترقية ولكنهم لا ينوون القيام بذلك في المستقبل.
- المنتقلون – الذين سيسعون إلى الترقية وينوون متابعة سعيهم.

وتســتنتج دريبر Draper أن قادة الهيئة العاملة ومديريها يحتاجون لأن يكونوا على اطلاع مستمر على الخطط المهنية لأعضاء الهيئة العاملة، فتجاهلها هو «إستراتيجية تنطوي على الخطر» قد يكون لها تأثير خطير على الاستبقاء.

الاستبقاء على المستوى الوطني:

تتعلق بعض جوانب الاستبقاء بمجمل قضية ما إذا كان الموظفون يرغبون في البقاء فــي المهنة التربوية على أية حال، وهي لذلك في بعض الــدول المتقدمة تتجاوز تأثير القادة والمديرين الأفراد. على ســبيل المثال، في بعض الــدول المتقدمة، يمكن للمناخ الاقتصادي الجيد أن يجعل الاســتبقاء صعباً. ويبين هولجارتن Hallgarten (٢٠٠١) أنه في إنجلترا «ازدهرت النشاطات الاقتصادية الإبداعية وانحسرت الكثير من عوائق توظيف الإناث الخريجات (مما أدى) ... إلى أن التدريس يظهر بصورة سلبية بالمقارنة مــع سلســلة متنامية من البدائــل» (ص ١٥). وهو يتابع كلامــه ليذكر كيف أن عدد المدرســين الذين تركوا المهنة للتوظف خارج مجال التربية ارتفع بنـسبة مايـقارب ٣٠ بالمائة بين ١٩٩٨ و١٩٩٩، واستمر عدد العائدين في الانخفاض.

وعلى عكس ذلك، مع تحســن الاقتصاد في كثير من الدول النامية، تكتسب التربية مزيــداً من الأهمية وترتفع الرواتب ويقل عدد الأشــخاص المحتمــل أن يتركوا المهنة (فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby ٢٠٠٣).

وكما كانت المناقشة في الفصل السادس، حين تنخفض المعنويات والدوافع بسبب عوامل قومية، يتعرض القادة والمديرون لضغط إضافي لاستبقاء أعضاء الهيئة العاملة الجيدين الذين قد تكون معنوياتهم منخفضة، ويبدؤون في التفكير بخيارات المهن البديلة.

وحيث إن «الاستبقاء» هو القضية الأساسية بالنسبة للقادة والمديرين على المستوى المؤسسي، يقوم بوش Bush (٢٠٠٢) بتمييز مفيد لثلاثة مصطلحات:

- الاستبقاء يعني إبقاء المدرسين ضمن المهنة أو في مدرسة معينة.
- الاستنزاف يعني فقدان مدرسين من المهنة.
- التسرب يعني انتقال المدرسين من مدرسة معينة. وهذا يشمل الأشخاص الذين ينتقلون إلى مدارس أخرى، بالإضافة إلى الذين يتركون المهنة (بوش Bush ٢٠٠٢، ص ١).

الاستبقاء خلال فترات النقص:

باستثناء الأقاليم أو الدول التي تدار فيها تحركات الهيئة العاملة من قبل سلطة مركزية، أي تعيين الأشخاص في مدارس معينة بعد عدد محدد من السنوات، فإن قضية استبقاء الأعضاء الفعالين في الهيئة العاملة تمثل تحدياً خاصاً في فترات نقص العمالة في المهنة التربوية. وفي ظروف كهذه، قد تصبح المدارس أو الكليات المفردة أكثر إدراكاً للحاجة إلى التمسك بمن لديها من الهيئة العاملة خوفاً من عدم توافر من يحلون مكانها، أو إذا توافرت فهي من نوعية ضعيفة جداً.

وفي مثل هذه الأوقات من الصعوبات الحادة في استقطاب أعضاء الهيئة العاملة، يتبنى المديرون من جميع المستويات أحياناً إستراتيجيات للتمسك بالأعضاء ذوي الأهمية في الهيئة العاملة (هذه الأمثلة مأخوذة من إنجلترا حيث يوجد نقص حاد في المدرسين منذ ٢٠٠١ على الأقل).

القيود الذهبية:

على المستوى الوطني، قدمت الحكومة حوافز نقدية هي عبارة عن مبالغ معينة للداخلين إلى المهنة الذين يضمنون البقاء فيها لفترة ثلاث سنوات على الأقل، مع ذكر علاوة نقدية إضافية إذا أضيفت سنتان أخريان من الخدمة.

وعلى مستوى المقاطعات، خشيت إحدى هيئات التربية المحلية التي كانت تعيد ترتيب نظامها المدرسي بأكمله (من المدارس الأولى والمتوسطة والعليا إلى المدارس

الابتدائية والثانوية) أن يغادر كثير من المدرسين المنطقة بسبب الاضطراب والتغييرات المطبقة على الوظائف والمدارس. لذلك قدمت في عامي ٢٠٠٣ و٢٠٠٤ «قيوداً ذهبية» على شكل مبالغ مقطوعة للذين يضمنون البقاء فيها لفترة ثلاث سنوات على الأقل في مناصبهم الجديدة.

وعلى مستوى المدارس الفردية، وجد هيكس وتيلبي Hicks and Tilby (٢٠٠٤) ثلاثة مديرين لثانويات كبيرة – في ثلاث مناطق مختلفة – ذكروا أنهم تفاوضوا على «صفقات» تعاقدية فردية لمدة سنة مع أعضاء الهيئة العاملة الرئيسيين (كانوا جميعاً رؤساء أقسام مقررات) تضمنت «علاوات نقدية» و «حوافز للبقاء» سنة أخرى في مدارسهم. وكان هؤلاء الأعضاء يعتبرون شديدي الفعالية ومن الصعب استبدالهم، وهناك حاجة إليهم في مدارسهم وأقسامهم في فترة حرجة. وقد علق أحد المديرين أن تكلفة استقطاب وتعيين وتدريب رئيس قسم جديد ستعادل تقريباً المبلغ المدفوع كقيد ذهبي، لذلك اعتبر أن الأمر يستحق المبلغ المدفوع، خاصة وأنه لم تكن لديه ضمانة على الإطلاق للحصول على بديل. ولم تكن هذه الصفقات سراً في المدارس وبدا أن باقي أعضاء الهيئة العاملة تقبلوها على الفور. وعلى الرغم من ارتباط الصفقات بأهداف يجب إنجازها، فقد أقر جميع المديرين الثلاثة أنها الأهداف نفسها التي كانت ستوضع على أية حال، بغض النظر عن الدفعات الإضافية.

الترقيات الداخلية:

أظهر بحث هيكس وتيلبي Hicks and Tilby (٢٠٠٤) أن أكثر الإستراتيجيات انتشاراً مما يستخدمه قادة المدارس لاستبقاء أعضاء الهيئة العاملة الرئيسيين هي أن تُعرض عليهم ترقيات داخل المدرسة. وفي إحدى المدارس في عام ٢٠٠٢، عُرِضَت ترقيات على ١٧ عضواً في هيئة التدريس من أصل ٨٢ وقبلوها، وكان ١٤ منهم يفكرون قبل ذلك جدياً بالتقدم إلى مناصب في أماكن أخرى. وأقر ثلاثة من هؤلاء بأنهم فاتحوا المدير بصورة محددة «ليروا ما يمكن أن يُعْرَضَ عليهم» رغم أنهم لم يكونوا متلهفين على المغادرة.

وانطوت جميع الترقيات على مسؤوليات إضافية. وكان هناك شعور أن بعضها أصيلة، والبعض الآخر أكثر اختلاقاً. وشعر ثمانية من الأربعة عشر أن الترقية والزيادة في الراتب المرتبطة بها ستبقيهم لسنة واحدة على الأكثر، واعتقد الكثيرون من السبعة عشر أن باقي أعضاء الهيئة العاملة ينظرون إلى تلك الإستراتيجية «باحتراس».

ولم تنطبق الإستراتيجية على الهيئة المساندة في المدارس نفسها، فالمديرون لم يخفوا أنه سيكون من السهل استبدال أعضائها، لوجود وفرة في العرض، والترقية بالنسبة لهم تُنال بالطريقة المعتادة.

ونقطة الضعف في الإستراتيجيتين أعلاه هي أنهما جوهرياً قصيرتا الأمد، إذ تستبقيان أعضاء الهيئة العاملة سنة أو سنتين على الأكثر. ولم تكن تلك فترة كافية لتحسن ملموس في توافر البدائل. كما أن هناك خطر حصول رحيل أكبر عند نهاية الفترة القصيرة الأمد، مما يترك الهيئة العاملة في وضع مكشوف إلى درجة أكبر من حيث التوظيف. لكنهما قد تكونان فعالتين في مساعدة المنظمة عبر فترة من الاضطراب أو الضغط التي يعتبر استقرار الهيئة العاملة فيها أمراً جوهرياً. والخطر الآخر هو أنه حين يوجد تمييز في معدلات رواتب الهيئة العاملة – كما وجد هاردمان Hardman (٢٠٠١) في المدارس العالمية – يمكن أن يؤدي عدم المساواة في الرواتب وفي شروط الخدمة إلى مشاعر السخط.

الإستراتيجيات الأخرى:

بسبب القلق من رحيل المدرسين عن المدن، أنشأت شيكاغو «وحدة استبقاء المدرسين». وسماتها الرئيسية هي:

- اجتماعات منتظمة مع المدرسين والمديرين.
- تكليف ببحوث حول موضوع استبقاء المدرسين.
- تحقيق في أسباب ترك المدرسين للتدريس.
- إجراء مقابلات وداعية مع المدرسين المغادرين.
- مساعدة المدرسين على العثور على وظائف جديدة في شيكاغو.
- تسهيل إقامة الشبكات لدعم مدرسي شيكاغو (وحدة استبقاء المدرسين).

استبقاء أعضاء الهيئة العاملة المؤقتين والعاملين بدوام جزئي:

هناك مفارقة معينة أثناء فترات النقص في الهيئة العاملة في أن المدارس والكليات تحتاج لاستدعاء خدمات الكثيرين من أعضاء الهيئة العاملة المؤقتين أو التابعين لوكالات أو البدلاء للتعويض عن النقص، وكذلك استخدام العاملين بدوام

جزئي على نطاق أوســع. ونوعية هؤلاء الأعضاء شديدة الأهمية في ضمان استمرار التعلم الفعال، ولذلك فإن اســتبقاء أفضل الأشــخاص بين هؤلاء المؤقتين هو متطلب رئيســي للقادة والمديرين. وفي كليات التعليم المســتمر وخاصة في المجالات الحرفية كان الاعتمــاد التقليدي على الأعضاء المؤقتين أو ذوي الدوام الجزئي يعني في أحيان كثيرة إهمالهم من حيث الإدارة الناجعة (لمبي Lumby ٢٠٠١). وفي المدارس العادية، في وجود العرقلة التي تنتج عن الفشل في ملء أحد الشواغر، يحتاج القادة والمديرون لتطوير إســتراتيجيات لضمان رغبة أفضل أعضــاء الهيئة العاملة المؤقتين في العودة إلى مدارســهم. وتبين كول Cole (٢٠٠١، ص ٧) أن «المدرســين البدائل هم مجموعة فريدة وقيّمة لا يمكن لمدرســة أن تواصل عملها على نحــو فعال بدونها». وهي تركز على الحاجة لأن يفهم الطلاب أن استمرار ظهور الوجوه الجديدة في الفصل يعني ألا يتحقق سوى القليل من التقدم، وأن عليهم أن يفهموا أن «السلوك الخالي من الاحترام على حساب المدرس البديل يعني ببساطة أنه لن يعود ، وأن وجهاً جديداً آخر سيظهر في اليوم التالي» (ص ٧).

وأظهر بحث كول Cole (٢٠٠١) أن المدرسين البدلاء يعطون قيمة أكثر من أي شيء آخر «لأعضاء الهيئة العاملة الودودين والداعمين لهم» باعتبارهم – أكثر بكثير من أي شيء آخر – السبب الذي يجعلهم على استعداد للعودة إلى المدرسة. كما أن «المعلومات الجيــدة» و «الدعم في انضباط الطلاب» هامان أيضاً، لكن التركيز على العلاقات مع الهيئة العاملة واضح، فهي تســاعدهم على «الشعور بالأمان والانتماء خلال وجودهم في المدرسة» (ص ٧)، مما يدفعهم للعودة.

الاستبقاء: الإستراتيجيات الطويلة الأمد:

الإستراتيجيات التالية ذات طبيعة نوعية أكثر من الإجراءات الكمية القصيرة الأمد التي ورد وصفها أعلاه.

توفير تطوير مهني عالي المستوى:

يمكن أن يكون لالتزام المدرســة أو الكلية بتوفير تطوير مهني فعال في موقع العمل يلبي احتياجــات الهيئة العاملة الفردية والوظيفية تأثيراً قوياً على رغبة أعضائها في الالتزام بتلك المنظمة. وقد أظهرت دراسة تايلور Taylor (٢٠٠٣) لبرنامج يمنح شهادة الماجستير في إحدى الكليات أن غالبية من يسجلون في ذلك البرنامج مصممون على

البقاء إلى أن يكملوا البرنامج بأكمله ويحصلوا على مؤهلاتهم. وهي تستشهد بقول مدير الكلية إن «إدخال أعضاء هامين في الهيئة العاملة في البرنامج أصبح خطة مقصودة بالنسبة لي بحيث يشعرون بالالتزام بإتمامه، وهكذا أبقيهم هنا لفترة ثلاث سنوات على الأقل» (ص ٩٤). وتبين تايلور أيضاً أن هؤلاء الأعضاء في الهيئة العاملة لا يتقدمون بطلبات عمل إلى جهات أخرى لا تقدم فرصة مماثلة.

ويقر كُتَّاب من أمثال بولام Bolam (١٩٩٣) وهارجريفز Hargreaves (١٩٩٤) ولايثوود Leithwood (١٩٩٢) بالطريقة التي تلعب بها الفرص النظامية للتطور المهني دوراً في استبقاء أعضاء الهيئة العاملة ذوي المستوى الرفيع. ولا يرى الأعضاء المعنيون هذه الفرص على أنها مجرد تطوير لمهاراتهم، بل على أنها تحسِّن أيضاً صورة مسارهم الوظيفي، مما يمكنهم من اتخاذ قرارات أفضل حول التوقيت الصحيح للانتقال إلى مؤسسة أخرى، وبالتالي يساعدهم على أن يكونوا في المرحلة المناسبة لمنصب مختلف أو أعلى.

تطوير ثقافة جذابة:

على الرغم من أن الكتابة عن الثقافة ترد بتفصيل أوسع في مكان آخر من هذا الكتاب، فهناك بعض الجوانب التي قد يلاحظ القادة والمديرون أنها ذات أهمية في تشجيع الموظفين على الشعور بأن مكان عملهم هو المكان الذي يرغبون الاستمرار في العمل فيه.

المديح والتقدير:

- مذكرة موجزة غير رسمية للموظف.
- تخصيص وقت في الاجتماعات المنتظمة أو التجمعات غير الرسمية لتقدير عمل الموظفين.
- توفير تغذية راجعة إيجابية في حضور كبار أعضاء الهيئة العاملة.
- استخدام عملية إدارة الأداء للتعليق على الأداء الجيد.
- تقديم دروع أو شهادات أو رسائل رسمية أو ما شابهها للموظفين.
- تبني برنامج من نوع موظف الشهر أو فريق الشهر في المجلة المتداولة محلياً.

الفرص الوظيفية:

- توفير فرص تدريب رسمي وغير رسمي.
- دعم أحد الأفراد أو الفرق في اتخاذ مبادرات جديدة أو تحمل مسؤوليات إضافية.
- إتاحة استقلال ذاتي أكبر في العمل للموظف أو الموظفة المتميزين.
- توفير فرص لحضور برامج تدريب أو ندوات أو مؤتمرات خارجية أو في دول أخرى.
- تشجيع فترات الاستراحة من العمل أو التفرغ لتقدير المساهمين الرئيسيين في المنظمات.
- إعطاء الموظفين المتميزين فرصة التدوير في المناصب الأعلى أو فرصة قيادة مشاريع أساسية في المنظمة (مأخوذ عن ميرسر Mercer ٢٠٠١).

وحساسية القادة والمديرين أمر جوهري. فالمديح والتقدير جانبان فعالان من أسلوب الإدارة، لكن يجب أن يأخذ المديح والفرص طابعاً فردياً*. على سبيل المثال، في قسم يشجع العمل كفريق، قد يولد تقدير أحد الأفراد وتجاهل الفريق عدم الرضا والإحراج وتبجح فرد بالتفوق على الآخرين. ويجب إبقاء التفضيلات الفردية في الذاكرة. فقد يتبين أن فرصة حضور مؤتمر في الخارج هي مصدر إزعاج أكثر من أن تكون مكسباً لموظف يعول طفلاً. ويمكن أن يرحب الموظف ترحيباً أكبر باستبدال ذلك ببرنامج تطوير إداري محلي.

خاتمة:

كلما ازداد تلاحم عملية تقليد المنصب بأكملها التي تلي التعيين وبرنامج الدعم والتطوير المرتبط بها، يزداد احتمال بقاء الموظفين المتميزين في المدرسة أو الكلية. وسيأتي وقت بالنسبة للكثيرين يكون من المناسب لهم فيها أن يغادروا، لكن طبيعة القيادة والإدارة ونوعيتهما قد تجعلهم يشعرون بالرغبة في البقاء إلى أن يحين الوقت المناسب. كما أنهم قد يكونون على استعداد لدعم منظمتهم أثناء أية فترات عصيبة قد تطرأ في تلك الأثناء.

* قد يكون هناك خطأ طباعي في الأصل الإنجليزي ويكون المعنى المقصود أن التقدير والفرص لا يجب بالضرورة أن تكون فردية، فهذا المعنى ينسجم مع باقي الفقرة. (المترجمة)

المراجع:

Andrews, I. (1998), 'The mentor and beginning teacher's differing relationships within five paradigms', in Gray, W. and Gray, M. (eds), Mentoring: Aid to Excellence in Education, the Family and the Community, Vancouver, International Association for Mentoring.

Balshaw, M. and Farrell, P. (2002), Teaching Assistants: Practical Strategies for Effective Classroom Support, London, David Fulton.

Bines, H. and Boydell, D. (1996), 'Leading primary school induction', Management in Education, 10 (3), 6-7.

Blandford, S. (2000), Managing Professional Development in Schools, London, Routledge.

Bolam, R. (1993), 'Recent development and emerging issues', in GTC Trust, (ed.), The Continuing Professional Development of Teachers, London, GTC Trust.

Bubb, S., Hilbourn. R., James, C, Totteredell, M. and Bailey, M. (2002), Improving Induction, London, RoutledgeFalmer.

Bush, T. (2002), Teacher retention: research evidence, paper for Education and Lifelong Learning Scrutiny Panel, London Borough of Greenwich.

Chicago Public Schools Retention Unit (2002), What Is the Teacher Retention Unit? available at http//www.cps-humanresources.org.initiatives.

Cole, O. (2001), 'Motivating and retaining your supply staff', Headship Matters, (13), 5-7, London, Optimus Publishing.

Commonwealth Secretariat and World Bank (1992), Priorities for Improving Teacher Management and Support in Sub-Saharan Africa, London, Commonwealth Secretariat.

Day, C. (1996), 'Leadership and Professional Development: developing reflective practice', in Busher, H. and Saran, R. (eds), Managing Teachers as Professionals in Schools, London, Kogan Page.

Dean, C. (2001), 'Internal promotion to headship', Headship Matters, (11), London, Optimus Publishing.

Department of Education and Science (DES) (1992), The Induction and Probation of New Teachers, London, HMSO.

Draper, J. (2002), 'Should I stay or should I go?', Primary Headship, (2), London, Optimus Publishing.

Foskett, N. and Lumby, J. (2003), Leading and Managing Education: International Dimensions, London, Paul Chapman Publishing.

Grace, G. and Lawn, M. (1991), Teacher Supply and Teacher Quality: Issues for the 1990s, London, Multilingual Matters.

Hall, D. (1997), 'Professional development portfolios', in Kydd, L., Crawford, M. and Riches, C. (eds), Professional Development for Educational Management, Buckingham, Open University Press.

Hallgarten, J. (2001), 'Making teacher supply boom-proof, School Leadership, (3), 9-11.

Hardman, J. (2001), 'Improving recruitment and retention of quality overseas teachers', in Blandford, S. and Shaw, M. (eds). Managing International Schools, London, RoutledgeFalmer.

Hargreaves, A. (1994), Changing Teachers, Changing Times, London, Cassell.

Hicks, G. and Tilby, J. (2004), 'Holding on to key staff, Headship Matters, (25), 7-8, London, Optimus Publishing.

Holloway, D. (1994), 'Further education teachers' development: a post-technocratic model', Journal of Teacher Development, 3 (1), 46-57.

Hunt, J. (1986), Managing People at Work, Maidenhead, McGraw-Hill.

Johnson, M. (2003), 'From victims of change to agents of change', Professional Development Today, 6(1), 63-68.

Jones, K. and Stammers, P. (1997), 'The early years of the teacher's career', in Tom-linson, H. (ed.) Managing Continuous Professional Development in Schools, London, Paul Chapman Publishing.

Kakabadse, A., Ludlow, R. and Vinnicombe, S. (1987), Working in Organisations, Aldershot, Gower Press.

Kitan, M. and Van der Westhuizen, P. (1987), 'Critical skills for beginning principals in developing countires: a case from Kenya', International Studies in Educational Administration, 25 (2), 126-137.

Leithwood, K. (1992), Teacher Development and Educational Change, Lewes, Falmer Press.

Lumby, J. (2001), Managing Further Education: Learning Enterprise, London, Paul Chapman Publishing.

MacBeath, J. (ed.) (1998), Effective School Leadership: Responding to Change, London,

Paul Chapman Publishing.

Mercer, W. (2001), Retaining your Star Performers, Birmingham, Headstart.

Middlewood, D. (2003), 'Managing induction', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, S., Human Resource Management in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Mortimore, P. and MacBeath, J. (2003), 'School effectiveness and improvement: the story so far', in Preedy, M., Glatter, R. and Wise, C. (eds), Strategic Leadership and Educational Improvement, London, Paul Chapman Publishing.

Mortimore, P., Mortimore, J. and Thomas, H. (1994), Managing Associate Staff, London, Paul Chapman Publishing.

National Commission for Education (NCE) (1996), Success Against the Odds, London, Routledge.

Schein, E. (1978), Career Dynamics, New York, Addison-Wesley.

School Management Task Force (1990), School management: the way ahead, London, HMSO.

Sehlare, B., Mentz, P. and Mentz, E. (1994), 'Differences in perceptions of principals and beginner teachers on the induction of the latter', South Africa Journal of Education, 14 (2), 73-77.

Stoll, L. and Myers, K. (1998), No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty, London, Falmer Press.

Taylor, J. (2003), The impact of a college-based Masters programme on school culture and its effectiveness, unpublished MBA dissertation, University of Leicester.

Thomson, R. (1993), Managing People, Oxford, Butterworth-Heineman.

Weindling. R. and Earley, P. (1987), Secondary Headship: The First Years, Windsor, NFER/Nelson.

١١

الإرشاد والتوجيه

مقدمة: ما الذي نعنيه بالإرشاد؟

يكتسب الإرشـــاد mentoring أهمية متزايدة كأسلوب من التطوير المهني في دول كثيرة، بما فيها أســـتراليا وإنجلترا وويلز وهونج كونج وســـنغافورة والولايات المتحدة. وهو يعتبر بعداً هاماً في تهيئة المدرســـين والقادة وفي تطورهم المستمر. كما أنه جزء ذو أهمية في عملية التأقلم الاجتماعي بالنســـبة للمربين الذين يتعلمون دوراً جديداً. ويميز كرو Crow (٢٠٠١) بين نوعين من التأقلم الاجتماعي:

- المتعلق بالمهنة – الاستعداد لتولي دور وظيفي، مثل مدرس أو مدير.
- المتعلق بالمنظمة – التركيز على سياق معين يجري فيه أداء الدور.

ويتضمن التأقلم الاجتماعي ثلاثة أنواع من التعلم الجديد (ص ٣):

- مهارات لأداء الوظيفة، على سبيل المثال المراقبات في الفصل.
- تكيف مع بيئة العمل المحددة، مثل مَن الذين يوثق بهم للحصول على معلومات.
- تعميم القيم، مثل أهمية التعاون وروح الزمالة.

ويمكن تخفيف صعوبة التكيف مع بيئة المدرسة والكلية من خلال برنامج جيد لتقليد المناصب (انظر الفصل ١٠). والدعم والتطوير مهمان في قيادة الهيئة العاملة بأكملها وإدارتها، وليـــس الأعضاء الجدد في وظائفهم فقط، والإرشـــاد والتوجيه coaching هما مدخلان من عدة مداخل مســـتخدمة لتســـهيل التأقلم الاجتماعي. ومن الأمثلة الأخـــرى «الصداقة الناقدة». ويعـــرف داي Day (١٩٩٥) الصداقـــات الناقدة بأنها شـــراكات عملية يتم الدخول إليها طوعياً وتُبنى على علاقة بين أنداد. وهذه أساليب غير رسمية من الدعم الذي قد يكون حيوياً في مساعدة الأعضاء الجدد على التكيف ومساعدة الزملاء الثابتين على التطوير:

يمكن أن تقوم الصداقة الناقدة ... بتخفيف العزلة وزيادة احتمال التحرك عبر مراحل من التأمل إلى مواجهة التفكير والممارسة ... ومن حيث تقييم الممارسة في الفصل التدريسي مثلاً، يمكن لصديق ناقد أن يقيم حواراً متجاوباً ومقبولاً لدى الطرفين تُوَلِّد من خلاله مواقف يضطر المدرس فيها للتأمل المنهجي حول ممارسته (داي Day ١٩٩٥، ص ١٢٣).

وفي حين أن الصداقة الناقدة هي عادة علاقة بين ندين، فإن مفهوم الإرشاد يشير إلى عملية يساعد فيها شخص أكثر خبرة شخصاً أقل منه خبرة. وعلى الرغم من أن روبرتس Roberts (٢٠٠٠) وسامير Samier (١٩٩٩) يزعمان أن المفهوم ينطوي على لبس، فإن هناك العديد من التعريفات المماثلة. ففي استعراض للأدبيات من منظور أمريكي، يشير داريش Daresh (١٩٩٥، ص ٨) على سبيل المثال إلى «المهني ذي الخبرة على أنه المرشد، مؤدياً وظيفة دليل حكيم للشاب الذي يتولى إرشاده». وفي حين أن هذا النموذج شائع، يشير كرو Crow (٢٠٠١) أيضاً إلى الإرشاد المشترك حيث العملية متبادلة. ويمكن النظر إلى هذا النموذج من الإرشاد بين الزملاء كشيء شبيه بالصداقة الناقدة في أن أياً من الفريقين لا ينظر إليه على أنه يمتلك من الخبرة أكثر من الآخر. ويبيّن داريش وبلايكو Daresh and Playko (١٩٩٢) أن الإرشاد قد يفسَّر بطرق مختلفة:

> الإرشاد عملية مستمرة يقدم فيها الأفراد في المنظمة توجيهاً إلى الآخرين بحيث يكون من الممكن لهم أن يصبحوا مساهمين فعالين في تحقيق أهداف المنظمة. وعلى خلاف آراء كثيرة أخرى حول الإرشاد، لا نعتقد بالضرورة أن المرشد يجب أن يكون شخصاً أكبر سناً جاهزاً ومستعداً وقادراً على تقديم «جميع الأجوبة» للقادمين الجدد. (ص ٣)

وقد توصلت البحوث الخاصة بالمديرين في إنجلترا إلى أن أفضل أسلوب هو إرشاد الأنداد. فالمديرون، على خلاف المدرسين الجدد، جميعهم من كبار المهنيين ولهم باع طويل من الخبرة، مما يقود إلى الرأي بأن المرشِدين والمرشَدين يقفون «على قدم المساواة». وقد تبنى هذا المنظور جميع المرشِدين في البحث على الرغم من أن بعض المرشَدين أعربوا عن تفضيلهم لنموذج «الخبير – القليل الخبرة،» مقرّين بخبرة المرشِدين الأوسع في دور المدير (بوش .Bush et al ١٩٩٦، ص ١٣٥ – ١٣٦).

ومن المحتم أن تتأثر طبيعة الإرشاد بالبيئة التي تجري العملية فيها. ومع أن هذا يعتبر مفهوماً غربياً إلى حد كبير، فإن ليونج وبوش Leung and Bush (٢٠٠٣) يقترحان أن له تاريخاً طويلاً في الثقافة الصينية:

الإرشـــاد مدى الحياة – المتأصل في الثقافة والتراث الصينيين – هو نقل معارف الأجـــداد وقيمهم ومواقفهم ومثلهـــم الأخلاقية إلى الجيل اللاحـــق ... وتكون أفضل علاقة بين المرشِد والمرشَـــد كالماء، أي أنه عنصر طبيعي يغير في نهاية المطاف شكل كل شيء يلمسه. (ص ٢٦٣)

الإرشاد والتوجيه:

أظهـــرت دراســـة راجـــان Rajan (١٩٩٦) للقيادة فـــي ٥٠٠ منظمـــة أن «التوجيه والإرشـــاد» يصنَّفان كأكثر الوســـائل قيمة في تشـــجيع تطوير القيادة. ويميز باسيت Bassett (٢٠٠١) التوجيه عن الإرشاد بالتأكيد على بعد تطوير المهارات في التوجيه:

يتعلق الإرشاد إلى حد أكبر بتطور المسار المهني والحياة، ولا يمكن إجراؤه بنجاح بين متعلم ومديره أو من يقوم بتقييمه. في حين يعتبر التوجيه أنه يتعلق بتمكين الفرد من تحســـين أدائه في حقله المختار ويســـتعمل بصورة عامة في الرياضة وحقل تطوير المهارات. (ص ٣)

ويقـــول ديفيـــز Davies (١٩٩٦، ص ١٥) إنـــه «يمكن النظر إلـــى التوجيه والدعم علـــى أنهما أكثـــر مداخل الإدارة فعالية». وهو يؤيد تعريـــف كينلو Kinlaw (١٩٩٨). فالتوجيـــه هو محادثة متبادلة بين المدير والموظـــف تَلي عملية متوقعة وتؤدي إلى أداء أفضل والتزام بالتحسن المستدام وعلاقات إيجابية. (ص ١٥)

وينضـــم ديفيز إلى دركان وأوتـــس Durcan and Oates (١٩٩٤) في تحديد خمس مراحل لعملية التوجيه:

١- تحديـــد الغرض مـــن التوجيه من حيث المهـــارة المراد تطويرهـــا أو الخبرة المراد اكتسابها.

٢- التفويض بالسلطة لاتخاذ قرارات تنطوي بتعريفها على المجازفة.

٣- يحتاج الأفراد للتدرب على المهمة التي يجري توجيههم حولها.

٤- ينطوي التوجيه على تقييم مستمر للموظف.

٥- اقتطاع وقت للتأمل.

ويميز ويســـت وميلان West and Milan (٢٠٠١)، اللذان يكتبان من المنظور العام للقيادة، بين التوجيه من أجل التطوير وتوجيه المهارات والأداء:

إن مهمة التوجيه التطويري هي إيجاد ظروف مساعدة للتعلم التأملي. ويقوم الموجه بذلك أولاً بإيجاد مساحة نفسية تتيح للمسؤول التنفيذي أن يبتعد عن مكان العمل، ثم توفير علاقة وحوار داعمين ولكنهما يتسمان بالتحدي، يستطيع المسؤول التنفيذي فيهما أن يكتسب رؤية حول تجاربه ونفسه، وحول مهمته القيادية ضمن المنظمة. (ص ٧ – ٨)

وهما يربطان عملية التوجيه بدورة التعلم التي ذكرها كولب Kolb (١٩٨٤):

١- الخبرة الملموسة.

٢- المراقبة/التأمل.

٣- تكوين المفاهيم.

٤- القيام بتجارب إيجابية (ص ٨).

وللتوجيه التطويري ثلاثة أبعاد:

- المهنية: الحفاظ على الحياد ومعايير السلوك الصريحة، وضمان السرية، والالتزام بالتطوير المستمر الشخصي والمهني.
- الغرض: مساعدة الفرد للتكيف مع التحديات المتضمنة تكيفاً متلائماً، وبالتالي إبداعياً ومبتكراً.
- العلاقة: تعاون بين شخصين بهدف النمو في وعي الذات وقيام العميل بالعمل، والسلطة فيه متساوية.

وينظر هذان المؤلفان إلى التوجيه على أنه زواج بين الاستشارة ونصح الخبير النفسي (انظر الجدول ١١ – ١):

الجدول ١١ – ١ السلسلة التوجيهية (ويست وميلان ٢٠٠١، ص ٧٠)

الاستشارة	النصح
قاسية	لين
الرأس	القلب
عقلية	عاطفي
تحليلية	تجريبي

وقد يشـتمل الإرشـاد أيضاً على عنصر من النصح النفسـي. وعلى سبيل المثال، يعتبره فين Finn (١٩٩٣) صورة بلاغية مناسبة لعلاقة المرشِد. وقد تلقى هذا الرأي دعماً مبنياً على التجربة الحسـية من بحوث في إيسـت ميدلانـدز East Midlands الإنجليزية:

يوجد في الإرشاد فعلاً عناصر من النصح النفسي، وبصورة خاصة في الاستماع والتعاطف مع المرشَد (أحد المرشِدين).

عمل المرشـدة مثل عمل المعالج النفسـي، فهي تسـتمع وتجعلني أفكر (مديرة جديدة).

(بوش Bush ١٩٩٥، ص ١١)

ويسـتنتج ويسـت وميلان West and Milan (٢٠٠١، ص ١٩١) أن التوجيه يعطي أشياء كثيرة في تطوير القادة:

التوجيه المحترف لتطوير القادة يسهم مساهمة كبيرة في عالم الأعمال، وخاصة مع القادة الذين يديرون مشـاريع تجارية. فمن خلال توفير شركة من الأنداد، يسـتطيع موجهو التطوير دعم القادة في التعامل مع التحديات التي يواجهونها. ويمكن للتوجيه التطويري أن يساعد القادة على التعلم بالنظر إلى محيطهم عن بعد، ويمكن أن يسـاعدهم في تطوير الكفاءة القياديـة لذلك المحيط، وأخيراً يمكن أن يسـاعدهم في تحقيـق التوازن في حياتهم التي كثيـراً ما تفتقر إلى التوازن.

والإرشاد والتوجيه هما من العمليات التي يستخدمها برنامج الرؤى الجديدة للإدارة المدرسية المبكرة في الكلية الوطنية للقيادة المدرسية. ويعطي مسحٌ لقادة البرنامج، وهم «مديرون مستشارون،» نتائجَ مختلطة من تلك المداخل، كما يوحي الجدول (١١-٢).

وتظهر هذه النتائج أن التوجيه و «توجيه الأنداد» والإرشـاد استخدمت استخداماً فعالاً في بعض المجموعات الإقليمية، ولكن بفعالية أقل في البعض الآخر، ولم تستخدم على الإطلاق في بعض المجموعات. وتوجد إمكانية كامنة في الإرشـاد لرعاية تطور الـروح القيادية عنـد بعض المديرين، علـى الرغم من الردود المختلطـة من المديرين المستشـارين في برنامج الرؤى الجديدة. وحيث اسـتخدم الإرشاد، كان في كثير من الأحيان غير رسمي، وانطوى إما على قادة مجموعات يقومون بإرشاد مديرين جدد، أو

على إرشاد مشترك؛ حيث قدم المديرون الجدد دعماً متبادلاً وتحديات متبادلة. وكان التوجيه و «توجيه الأنداد» وجهان ناجحان من برنامج الرؤى الجديدة، كما يشاهد في الجدول (١١ -٢). وكانا ينطويان إما على مديرين يوجهون المشاركين أو «توجيه مشترك» بين المديرين الجدد أنفسهم.

الجدول ١١ - ٢ تقييم مداخل محددة مما استخدم في برنامج الرؤى الجديدة (المديرون الاستشاريون) (بوش وجلوفر Bush and Glover في طور الإعداد):

الأسلوب	استخدام فعال	تأثير محدود	غير مستخدم
مجموعات تعلم حول التصرفات	١٢	٠	٠
التأمل	١١	١	٠
دراسة الحالات	١١	١	٠
استفسارات عن التصرفات	١٠	٢	٠
مجموعات تعلم ترتكز على المشكلات	٩	٢	١
تبادل الزيارات	٨	٢	٢
التوجيه	٧	٤	١
توجيه الأنداد	٦	٥	١
الإرشاد	٤	٤	٤
وسائل تشخيصية	٣	٦	٣
حقائب القيادة	٣	٥	٤
زيارات للدراسة	٢	٣	٧
مجتمعات التعلم الشبكي	١	٨	٤
التعلم الإلكتروني	١	٩	٢

الإرشاد في التطبيق العملي:

تستخدم عملية الإرشاد في دول كثيرة ولعدة مجموعات مختلفة. وهذا الجزء يعطي لمحة عامة عن بعض هذه الفئات.

إرشاد الطلاب في هونج كونج:

إن دافع الإرشاد الموفر للطلاب في هونج كونج هو القلق حول معدلات الاستنزاف، وليس أقل أسباب ذلك أن أعداد الطلاب تحدد جزئياً مستوى تمويل الجامعات. وقد تبنت جامعتان أسلوب الإرشاد لكي «يمكن زيادة استبقاء الطلاب ودعم الإنجاز الأكاديمي» (ليونج وبوش Leung and Bush ٢٠٠٣، ص ٢٦٤). وفي جامعة هونج كونج المعمدانية برنامج رسمي وإلزامي يقوم بشكل متعمد بالمواءمة بين المرشِدين (هيئة التدريس الأكاديمي) والمرشَدين (الطلاب). وأهداف هذا البرنامج هي:

١- مساعدة الطلاب على التأقلم مع التغييرات أثناء الانتقال إلى المستوى الجامعي.

٢- مساعدة الطلاب على فهم حقلهم الدراسي.

٣- المشاركة في التجارب والآراء حول قضايا مختلفة.

٤- مساعدة الطلاب على إنجاز أهدافهم الخاصة بتوفير المعلومات والفرص والإرشاد والاقتراحات في أساليب التعلم وحل المشكلات (ليونج وبوش Leung and Bush ٢٠٠٣، ص ٢٦٥).

وتبين البحوث الواسعة النطاق، الخاصة بالمرشِدين والطلاب، وجود عدة مشكلات في تطبيق هذا البرنامج:

- لم يتوافر عدد كاف من أعضاء الهيئة العاملة الإناث لتلبية احتياجات الإرشاد ضمن الجنس نفسه.
- لا ينظر إلى الإرشاد على أنه جزء رسمي من عبء العمل للهيئة العاملة، لذلك كانت النزعة إلى تقديمه حين يتوافر «وقت فراغ.»
- لم يتوافر أي تدريب للمرشِدين.
- لم يكن الإرشاد جزءاً من نظام المكافآت في الجامعة، لذلك يعطي دائماً مرتبة منخفضة بين الأولويات.

(ليونج وبوش Leung and Bush ٢٠٠٣، ص ٢٦٧ و٢٦٩)

إرشاد المدرسين الحديثي التأهيل في إنجلترا:

يُنْظَر إلى المدرسين الحديثي التأهيل على أنهم أكفاء، لكن مهاراتهم غير ناضجة وتحتاج إلى الرعاية. والإرشاد جزء هام من تقليدهم مناصبهم. وقد أجرى بوش

وآخـــرون .Bush et al (١٩٩٦) بحثاً تناول ســـت مدارس في إيســـت ميدلاندز East Midlands فـــي إنجلتـــرا، ووجدوا أنه في معظم المدارس «لا توجد بنية أو اســـتمرار ملحوظـــان في توفير الإرشـــاد» (ص ١٢٣). وكان الإرشـــاد عادة غير رســـمي، وكان المرشَـــدون يُتركون في كثير من الأحيان ليطلبوا النصح حين تطرأ المشـــكلات. وهذا المنهج محدود حسب ملاحظة أحد المرشَدين:

> أشـــعر فـــي بعض الأحيان أن المـــرء إما أن يغرق أو أن يســـبح ... وأعتقد أنني كنت سأســـتفيد من بعض الدعم المنظم الإضافي ... فلا يمكنك الاعتماد على الاجتماعات المعقودة لأغراض محددة لأنها تختفي. فالوقت غير متوافر لديك. (استشهد بهذا القول بوش .Bush et al ١٩٩٦، ص ١٢٥)

وبرز هذا الافتقار إلى وقت يخصص للإرشـــاد كأحد القيود الرئيســـية التي تحد من العملية على الرغم من أن تخصيص مدير - يكون عادة رئيس قسم أو نائب مدير - ليكون مرشـــداً سبب أيضاً بعض المشكلات؛ لأن شخصاً كهذا كان يُنْظَر إليه على أنه «أبعد منالاً» وكان المرشَـــدون يمتنعون عن الإقرار بالصعوبات مع «مديرهم المباشـــر». وعلى الرغم من هذه القيود، اســـتفاد الكثير من المرشَـــدين والمرشِـــدين من العملية، وزعموا أيضاً أنها ســـاعدت المدرســـة من خلال التحســـن في التعليـــم والتعلم (بوش وآخرون .Bush et al ١٩٩٦).

إرشاد الطامحين لمناصب المديرين في سنغافورة:

أُدْخِـــل التدريب لمن يتوقع توليهم مناصب مديري مدارس في ســـنغافورة في تاريخ مبكر يعود إلى عام ١٩٨٤، قبل معظم الدول الأخرى بفترة ليست قصيرة. وقد تعاونت وزارة التربيـــة والمعهـــد الوطني للتربية لتطوير دبلوم فـــي الإدارة التربوية انخرط فيه ســـنوياً خمســـون نائب مدير من المدارس الابتدائية والثانوية. وتطلب البرنامج دواماً كاملاً لمدة سنة وكانت الوزارة تختار المشاركين فيه.

والإرشاد جزء لا يتجزأ من البرنامج التدريبي ويتم إلى حد كبير حين يُربَط المشاركون بمدرسة المدير المرشِد على أساس دوام كامل لثمانية أسابيع. ويتدرب المرشَدون على سلســـلة من مهارات القيادة التي يتفق عليها مع مرشِديهم. كما يتم توجيه المشاركين، مما يعزز الروابط بين الإرشـــاد والتوجيه المذكورة ســـابقاً، ويُعْطَون تغذية راجعة عن طريقة تناولهم لمهماتهم. كما يقوم المرشدون بتقديم نموذج للسلوك القيادي من خلال عملهم اليومي. ويدعم المُيَسِّـــر التابع للمعهد الوطني للتربية المرشِـــدين والمرشَـــدين،

ويكــون دوره التأكد من أن أهداف التعلم مفهومة بوضوح وأن السـعي لتحقيقها جار. ويخلـص بـوش وتشـو Bush and Chew (١٩٩٩، ص ٤٦) إلى أن «نموذج الإرشـاد السنغافوري ... يصلح بشكل معقول، إذا حُكِمَ عليه من خلال التغذية الراجعة المأخوذة من المجموعات السنوية من المشاركين في الدبلوم، والذين تولى الكثير منهم الإدارة بعد تلقيهم التدريب». وقد اسـتبدل الدبلوم ببرنامج القادة في التربية في عام ٢٠٠٢ لكن هذا أيضاً يتضمن الإرشاد كأحد مكوناته.

الإرشاد لقادة المدارس في الولايات المتحدة:

يذكـر داريش Daresh (١٩٩٥) أن الإرشـاد هو أحد المكونـات الهامة في برامج تطويـر القيادة قبـل الخدمة في كثير من الجامعات الأمريكية، ويلاحظ أن عشـرين ولاية فرضت برامج إرشـاد للإداريين المبتدئين. وهو يزعم أن هذا التطوير هو أحد جوانب الحركة الهادفة لتهيئة قادة المدارس لمواجهة «عالم الواقع».

ويستعرض داريش Daresh (١٩٩٥) البحوث الأمريكية حول الإرشاد لقادة المدارس ويخلص إلى الاستنتاجات العامة التالية:

- المبرر الرئيسـي للإرشـاد هو أن «دور القائد هو جهد شـخص يعمل وحيداً، وأن امتلاك القدرة على الارتباط بالأنداد فيما يتعلق بالهموم الشـخصية والمهنية هو طريقة لتخفيف هذا الشعور بالعزلة» (ص ١٤).
- يدعم الإرشـاد البرامج الجامعية بربط المشـاركين مع زملاء لهم في عالم الواقع ممن يمكن لهم تقديم حلول عملية للمشكلات التي يواجهها المرء في الميدان.
- هناك افتقار إلى الوضوح بالنسبة لأغراض الإرشاد وتعريفاته.
- يبدو أن كلا المشاركين والمرشِدين يستفيدون من الإرشاد (داريش ١٩٩٥، ص ١٤).

ويزعم بارنيت Barnett (١٩٩٥، ص ٥٤) أن «المرشِدين يملكون المفتاح الذي يحتاجه المبتدئون لفتح أقفال خبرتهـم المهنية». ويبدي هيلبرت Hilbert (٢٠٠٠، ص ١) وهو مسـاعد مدير فـي الولايات المتحدة رأياً مماثـلاً، إذ يقول إن «عملية الإرشـاد هذه سـاعدتني على تطبيـق نظريات القيادة ... أصبحت أكثر تأملاً وتفكيراً حول سـبب قيامي بما أقوم به وكيفية قيامي به».

إرشاد المديرين الجدد في إنجلترا وويلز:

أصبح الإرشـــاد جزءاً كبيراً مـــن تطوير الإدارة منذ عـــام ١٩٩١ بعد عمل الفريق الخـــاص لإدارة المـــدارس. وقد أدخلت هذه المبادرة في وقـــت لم يكن فيها أي مطلب رسمي لتدريب المديرين على دورهم الإداري. وقد وصف بوش Bush (١٩٩٥، ص ٣) هـــذا النموذج من التطوير المهني على رأس العمل «بأنه بديل عن التدريب وليس جزءاً منه.»

وقـــد كان هذا النموذج من الإرشـــاد موضع الكثير من البحـــوث والتعليقات (بولام وآخرون .Bolam et al ١٩٩٥؛ بوش وكولمان Bush and Coleman ١٩٩٥؛ ســـاوثورث Southworth ١٩٩٥؛ بـــوش .Bush et al ١٩٩٦). وتشـــير جميعها إلى طبيعة الخطة التي توفر الدعم، كما يوحي بعض المرشِدين في إيست أنجليا East Anglia:

- المرشِـــد هو زميـــل أو صديق متعاطف موثوق به جاهز للاســـتجابة بصورة كتومة لاحتياجات المدير الجديد من خلال الاســـتماع والمراقبة وتقديم الدعم بطريقة لا تطلق الأحكام.
- المرشِد قادر على الاستماع والمراقبة، ضمن علاقة حساسة حميمة كتومة لا تطلق الأحكام، باعتبارها موقع اختبار للأفكار ضروري لتمكين المرشَـــد من العثور على حلوله واتجاهاته الخاصة.
- المرشِد هو شـــخص خارج الموقف نفسه لا يطلق الأحكام ويكون مستمعاً وموضعاً لاختبار الأفكار وكاتماً للسر.
- الإرشـــاد هو فن الاســـتماع بدون إطلاق أحكام، والتمكين دون القيام بمهمة دليل، والاستكشاف دون إعطاء توجيهات. والفن هو في العلاقة.

(ساوثورث Southworth ١٩٩٥، ص ١٩ – ٢٠)

ويتوصـــل بحث بولام وآخـــرون .Bolam et al (١٩٥٥، ص ٣٣) في ويلز إلى نتيجة مماثلة، حيث يقول كلا المرشِـــدين والمديرين الجدد أن «ترســـيخ الثقـــة المتبادلة» هو عنصر أساسي في العملية. ويوحي عمل بوش وكولمان Bush and Coleman (١٩٩٥) في إيست ميدلاندز East Midlands الإنجليزية أن «الإرشاد الفعال يخفف من العزلة المهنية، ويوفر الدعم والتغذية الراجعة حول الأداء، ويعطي ثقة للمديرين الجدد خلال فترة من التغيير وعدم التأكد» (ص ٧٢).

فوائد الإرشاد:

للإرشـــاد قدرة على تحقيق فوائد ليســـت بالقليلة للمرشَـــدين والمرشِدين والنظام التربوي. «يحتاج الإرشاد لتحقيق فوائد لكل من المرشِد والشخص الذي يتولى إرشاده إذا أريد له أن يكون تجربة ذات فائدة متبادلة وأن يوفر الدافع لكلا الشـــريكين. وفي الحالـــة المثالية، يجـــب أن تمتد هذه الفوائد إلى المدارس المشـــتركة في هذه العلاقة» (بوش Bush ١٩٩٥، ص ٧). ويظهر بحث لَك Luck (٢٠٠٣) لحســـاب الكلية الوطنية للقيادة المدرسية أن العملية لها تأثير إيجابي على كلا المرشِدين والمرشَدين.

الفوائد للمرشَدين:

لقيت برامج الإرشاد ترحيباً واسعاً باعتبارها مساهمة في التطوير المهني لأعضاء الهيئـــة العاملـــة عند بداية شـــغلهم مناصب جديـــدة أو مناصب أعلى. فســـاوثورث Southworth (١٩٩٥، ص ٢١) على ســـبيل المثال يعلن أن «الأدلة من التقييم والبحث توحـــي بوجود اســـتجابة إيجابية طاغية من قبل المشـــاركين فـــي العملية». ويضيف هوبســـون Hobson (٢٠٠٣، ص ٢) أن «جميع الدراســـات الرئيســـية لبرامج الإرشاد الرســـمية للمديرين الجدد توصلت إلى أن هذا العمل الإرشادي فعال». وتُرى الفوائد الرئيسية للمديرين على أنها:

- دعم الأنداد، وخاصة في إرشاد المديرين الجدد (بوش وآخرون .Bush et al ١٩٩٦).
- تمكين المديرين من اكتســـاب ثقة بالنفس في دورهم الجديد (بوش وكولمان Bush and Coleman ١٩٩٥).
- التقليل من العزلة التي يشعر بها مديرون كثيرون من خلال «موضع اختبار الأفكار» الـــذي يوفره المرشِـــدون» (كولمان وآخـــرون .Coleman et al ١٩٩٦). فالإرشـــاد عنصر من عناصر عملية اســـتخدام أســـلوب الشـــبكات المصممة لخفض العزلة المهنية (داريش وبلايكو Daresh and Playko ١٩٩٢).
- اكتســـاب معرفة بالدور الجديـــد من خلال التفاعل مع المرشِـــد (كولمان وآخرون .Coleman et al ١٩٩٦).
- تطوير خبرتهم في سلسلة من المجالات، بما في ذلك إدارة الهيئة العاملة وتحفيزها وحل النزاعات (لَك Luck ٢٠٠٣).

وتبين البحوث في إيست ميدلاندز East Midlands الإنجليزية أن المديرين يعطون قيمة كبيرة لفرصة تأمل ممارستهم مع أحد كبار الزملاء بعيداً عن الضغوط المباشرة المرتبطة بالمنصب الجديد:

> التحرر من قيود الوظيفة والتمكن من قضاء وقت مع ندٍّ مهني محترم.
>
> معرفة أن هناك شخصاً في الخلفية يمكنني اللجوء إليه هي مصدر كبير للراحة.
>
> (بوش Bush ١٩٩٥، ص ٨)

وتنطبق بعض هذه الفوائد أيضاً على المدرسين الحديثي التأهيل. ويشير بوش وآخرون .Bush et al (١٩٩٦) إلى أربعة مكاسب رئيسية لهذه المجموعة من المرشَدين. فالمشاركون يرحبون بالمرشِدين الذين:

- يستمعون ويتصرفون كموضع لاختبار الأفكار.
- يقدمون التوجيه والطمأنة.
- يمتنعون عن إطلاق الأحكام.
- يستطيعون الإقرار بأنهم هم أيضاً غير معصومين (ص ١٢٧).

ويستكشف بوكلنجتون وويندلينج Pocklington and Weindling (١٩٩٦) استخدام الإرشاد كإستراتيجية لتطوير مهارة القيادة. وهما يقولان إن «الإرشاد يوفر طريقة لتسريع عملية الانتقال» (ص ١٨٩) ويزعمان أنه إستراتيجية قوية:

> يحاول المديرون الجدد – كجزء من تبنيهم للسلوك السائد في المنظمة – أن يفهموا دورهم ويكتسبوا فهماً واضحاً لمعنى أن يكون المرء مديراً. كما أن عليهم تعلم المهمة المعقدة الخاصة بإدارة التغيير وإعادة تشكيل ثقافة المدرسة لتحسين التعليم والتعلم. ونعتقد أن الإرشاد – الذي يحمل مرآة لتأمل الذات – يوفر وسيلة قوية لدعم هذه العملية. (ص ١٩٠)

وقد لا يشكل الإرشاد دائماً جزءاً من خطة رسمية، كما قد توجد فائدة في الدعم غير الرسمي. وقد قام بتزكو وآخرون .Petzko et al (٢٠٠٢) بمسح لـ ١٣٠٠ مدير من مديري المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة. ولم يكن معظمهم قد تلقى تحضيراً معيناً لقيادة مدارس متوسطة، لكونهم مدربين لقيادة إما مدارس ثانوية أو ابتدائية.

وحين طلب منهم تحديد الشـخص الذي كان له أكبر تأثير عليهم خلال سنتهم الأولى في الإدارة، أشـار ٤٤ بالمائة منهم إلى مدير آخـر، بينما ذكر ٢٢ بالمائة أنه إداري في المكتب المركزي. ويلاحظ هؤلاء المؤلفون أن نسبة عالية من أولئك المديرين ينخرطون فـي التطوير المهنـي ويوصون بضرورة مراجعة حالات التمريـن الداخلي وغيرها من الخبـرات الميدانية لتصبح جزءاً هامـاً من برامج تطوير القيـادة. كما ينادون أيضاً بتوفير مرشِدين مدرَّبين للمديرين الجدد.

والتدريب بُعْدٌ هام من برامج الإرشاد الناجحة، ومن المرجح أن تتفاوت جودة تجربة الإرشاد بالنسبة للمشاركين حسب مستوى التدريب المهيأ للمرشِدين وطبيعته. ويؤكد بلايكو Playko (١٩٩٥) – اسـتناداً على خبرة واسـعة في الإرشاد لقادة المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية – أن الخبرة في العمل كمدير ليست كافية لضمان عمليات إرشاد عالية الجودة:

في المواقع التي شاهدت فيها تطبيق برامج إرشاد فعالة، كان هناك إدراك بأن إطلاق لقب مرشِد ليس مجرد نوع من «المكافأة على الخدمة الطويلة» ... وإنما هنـاك بعض المهارات والقدرات بالغة الأهمية التـي يجب إظهارها ... والذين يشار إليهم بأنهم يمتلكون صفات المرشِدين الفعالين الأساسية [يجب أن يتلقوا] تدريبـاً خاصاً في مجالات، مثل مهارات العلاقات الإنسـانية ومهارات القيادة التعليمية والفهم الأساسي لماهية الإرشاد كشكل من أشكال التعليم. (ص ٩١)

الفوائد للمرشِدين:

توجد أدلة لا يسـتهان بها من سلسلة من البيئات حول الفوائد الكثيرة للمرشِدين. وقد وجد بحث حول إرشـاد الطلاب في هونج كونج (ليونج وبوش Leung and Bush ٢٠٠٣) أن معظم المرشِدين يستمتعون بالعملية، كما يوضح أحد الذين استجابوا:

حصلـت على الكثير من الرضا بإرشـاد الطلاب. تكلمنا عن أشـياء كثيرة، دراسـة الطالب وحياته الاجتماعية وما يريد أن يفعله في مسـتقبله المهني. وعلى الرغم من وجود صعوبات كثيرة، فقد طورنا تفاهماً وعلاقة حميمة بعد عام واحد. (ص ٢٨٦)

كما تلقى مرشِدو المدرسين الحديثي التأهيل فوائد من العملية، التي وصفوها بأنها «شـراكة في التعلم» و «تفاعل في اتجاهين» «للدعم المتبـادل» و «لفائدة كلينا» (بوش وآخرون .Bush et al ١٩٩٦، ص ١٢٨).

وتوضح البحوث المقارنة حول إرشاد المديرين الجدد في إنجلترا وسنغافورة الرضا الذي شعر به المرشِدين في كثير من الأحيان:

إن مساعدة أحد الزملاء في تطوره المهني تحقق لي الرضا، كما تدفعني إلى التفكير في دوري القيادي. (مرشِد إنجليزي)

إنك تحقق الإثراء والرضا من معرفة أن أحد الأشخاص يتعلم منك. (مرشِد سنغافوري)

(كولمان وآخرون Coleman et al. ١٩٩٦، ص ٨)

ويعزز ساوثورث Southworth (١٩٩٥، ص ٢٢) الفوائد التي يحققها مرشِدو المديرين في إنجلترا، فهو يصف العملية بأنها «منشطة، بل وأحياناً مجددة للشباب»، كما يعززها بولام وآخرون Bolam et al. (١٩٩٥، ص ٣٨)، الذين يصفون العملية بأنها «تجربة في التطوير المهني جديدة وعالية القيمة». ويؤكد بحث لَك Luck (٢٠٠٣) هذه الفوائد: «تظهر البيانات بوضوح أن المرشدين يستفيدون من التجربة كما يستفيد المرشَدون، وبذلك يحققون كسباً مضاعفاً بالنسبة للتطور المهني» (ص ٣١).

وتبين تأملات بلايكو Playko (١٩٩٥) بوصفه مرشِداً في الولايات المتحدة الأمريكية أن المكاسب تتعدى الحدود الوطنية. «قد تكون أكبر فائدة يجنيها المرشِدون هي حقيقة أن علاقتهم بالأشخاص الذين يتولون إرشادهم تسبب حدوث تأمل أكبر لسلوكيات المرء ومواقفه وقيمه» (ص ٨٦).

وقد تعتبر الفوائد التي يحققها المرشِدون نتيجة غير مقصودة لعملية مصممة لتحقيق مكاسب للمشاركين. وتظهر فوائد مماثلة من برنامج الرؤى الجديدة في الكلية الوطنية للقيادة المدرسية للإدارة المبكرة، حيث يذكر المديرون المستشارون فوائد كثيرة لهم ولمدارسهم (جلوفر وبوش Glover and Bush في طور الإعداد).

الفوائد للمدارس والأنظمة التربوية:

تشجع الحكومات الإرشاد وترعاه؛ بسبب ما تراه من الفوائد لنظام التربية. وتشير البحوث في إنجلترا وسنغافورة إلى هذه الفوائد:

تتغلغل العلاقة في عادات المنظمات وثقافاتها، وتضمن أن تنتقل المعرفة والمهارة المكتسبتان إلى الزملاء الأصغر سناً، وتحسن الأداء الإجمالي لمجموعة العمل، وتوفر ذخيرة مستمرة من الموظفين المدربين. (تشونج وآخرون Chong et al. ١٩٩٠، ص ٢١)

تفيد عملية الإرشاد النظام التربوي بمساعدة المديرين الجدد على أن يصبحوا أكثر فعالية في مرحلة أبكر من مســارهم الوظيفي، وبتبني ثقافة الدعم والتطوير المتبادلين بين مجموعة أوسع من المديرين. (بوش وكولمان Bush and Coleman ١٩٩٥، ص ٦٧)

ويوضح بلايكو Playko (١٩٩٥، ص ٨٩) – مشيراً إلى الولايات المتحدة – فائدتين رئيسيتين للمدارس والنظام التربوي الأوسع:

- برامج الإرشاد طريقة هامة لضمان أن «ثقافة الزمالة» تبدأ في الظهور في المدرسة أو المنطقة.
- يوفر الإرشـــاد إمكانية التعرف على أجيال المســتقبل من قــادة المدارس الفعالين المرتقبين.

قيود الإرشاد:

في مراجعة مســتفيضة للتمرين الداخلي والإرشاد، يؤكد كرو Crow (٢٠٠١) على أربعة مزالق محتملة:

- قد يكون لدى المرشِدين أجندتهم الخاصة.
- قد يولِّد الإرشاد الاتكالية.
- بعض المرشِدين يحاولون استنساخ المرشَدين.
- يجازف الإرشاد باستبقاء الوضع الراهن (ص ١٣).

وتبين البحوث في إنجلترا وســنغافورة (بوش وتشــو Bush and Chew ١٩٩٩) أن المشكلات الرئيسية في الإرشاد هي:

- عدم توافر الوقت للمرشِد للقيام بدوره بصورة فعالة.
- خطر أن يصبح المرشَدين متكلين على المرشِد.
- الإفراط في التشديد على مفهوم الدعم الذي يؤدي إلى انعدام التحدي و «الصرامة».
- خطر اختيار غير موفق للمرشِد والمرشَد (ص ٤٩ – ٥٠).

ويشير ساوثورث Southworth (١٩٩٥، ص ٢٣) أيضاً إلى الطبيعة العويصة لانتقاء الأشخاص المناسبين: «وهي جزء من العملية يتطلب الحذر وتنقصه الدقة ... ويمكن

أن تتحطـم العملية حين تخفق الشـراكة في العمل بشـكل فعال». ويشـير روبرتس Roberts (٢٠٠٠) وسـامير Samier (١٩٩٩) إلى أهمية التوافق والتمازج بين المرشِد والمرشَد ويقولان إن احتمال تحقق ذلك أقل ضمن برامج الإرشاد الرسمية، حيث يقوم فريق ثالث بالانتقاء مستخدماً معايير «موضوعية».

والجوانـب المتعلقة بالجنس مـن عملية الاختيار عويصة بشـكل خاص. فمعظم الطلاب في جامعة هونج كونج المعمدانية فضلوا الإرشـاد من قبل شخص من الجنس نفسـه، ولكن هذا لم يكن ممكناً بالنسـبة للكثير من الطالبات بسبب التمثيل المتدني للإناث في الهيئة العاملة. ولم تحظَ بمرشدات سوى ٩٥ طالبة من أصل ٣١٠ (٣٠,٦ بالمائة). وكان لهذا عواقب سلبية على المرشَدات والمرشِدين وجودة البرنامج:

> اشتكت بعض الطالبات من شعورهن بالإحراج عند التكلم مع مرشِديهن الذكور حول مشكلاتهن المهنية (إحدى المرشِدات).
>
> السـبب في أنني أفضل شـخصاً أرشده من الجنس نفسه هو تفادي الشائعات المدمرة والتلميحات المغرضة (أحد المرشِدين)
>
> (ليونج وبوش Leung and Bush ٢٠٠٣، ص ٢٦٧ – ٢٦٨).

ويشـير إلريك Elrich (١٩٩٤) إلى أخطار الإرشاد المؤسساتي حيث يكون عنصراً إلزاميـاً من برامج تطوير الهيئة العاملة. وكما يشـير المؤلف، فإن برنامج الدبلوم في الإدارة التربوية السـنغافوري له بُعْد إرشادي مؤسساتي. ويشير إلريك إلى مشكلتين في برنامج إلزامي كهذا:

- قد توجد مشاركة مُكْرَهَة تؤدي إلى «مستوى منخفض من الإنتاجية».
- قد ينظر إليه على أنه ينطوي على تهديد لأنه مفروض على الهيئة العاملة (ص ١٦).

وعلى الرغم من هذه المشكلات المحتملة، تبين البحوث في عدة دول (بولام وآخرون Bolam et al. ١٩٩٥؛ داريش Daresh ١٩٩٥؛ بوش وتشـو Bush and Chew ١٩٩٩) أنها أقل وزناً من الفوائد وأن الإرشاد يكون في كثير من الأحيان ناجحاً في دفع عجلة تطور الطلاب والمدرسـين والمديرين الممارسين والطامحين لأن يكونوا مديرين. لكنهم يعطون تحذيرات مفيدة لقادة المدارس والكليات الذين ينوون إدخال برامج إرشـاد أو توجيه أو تطوير هذه البرامج.

خاتمة: نحو نموذج للإرشاد.

هناك قدر من التشكك في أن الإرشاد ينطوي على إمكانية رعاية تطور المشاركين، أكانوا طلاباً أو مدرسين جدد أو قادة مدارس. ويذكر بولام وآخرون Bolam et al. (١٩٩٥) على سبيل المثال أن معظم الأشخاص ذوي العلاقة بالإرشاد على مستوى المديرين في ويلز، بصفتهم مرشَدين ومرشِدين، يعتبرون أن العملية كانت ناجحة. وقد حدد هؤلاء المستجيبين عشر سمات للإرشاد الناجح:

- الحفاظ على السرية بين الشريكين.
- مرشِد إيجابي يقدم الدعم.
- الثقة المتبادلة.
- قيام المرشِد بدور موقع لاختبار الأفكار.
- شخصيتان متلائمتان.
- مرشِد ذو خبرة.
- علاقة منفتحة وصريحة بين المرشِد والمرشَد.
- توافر الوقت للإرشاد.
- الاحترام المتبادل.
- عملية إرشاد منظمة.

(مأخوذ عن بولام وآخرين Bolam et al. ١٩٩٥، ص ٣٨ – ٣٩)

ويقر ساوثورث Southworth (١٩٩٥) بهذه المتطلبات، لكنه أيضاً يشكك في مزايا الإرشاد التي توصف بأنها «مثالية». «قد تكون اللغة الطنانة المستخدمة حول الإرشاد أبعد قليلاً من الواقع الفعلي» (ص ٢٦). وهو يعبر عن قلقه من أن العملية قد تساعد المديرين على «البقاء» باعتبارهم مديرين لكنها لا تساعدهم على «تطوير وتحسين نوعية تعلم التلاميذ والهيئة العاملة وتعلمهم هم أيضاً» (ص ٢٧).

إن حذر ساوثورث Southworth (١٩٩٥) منطقي، ولكن الإرشاد بالتأكيد مرن إلى حد يكفي للاستجابة لهذه الأمور المقلقة. والمتطلب الأساسي هو التأكد من أن يتم اختيار المرشدين بعناية، وأن يخصصوا لمرشَدين مناسبين، وقبل هذا وذاك أن يدربوا على العمل لتحقيق أهداف الخطة المحددة للإرشاد الذي يساهمون فيه. وإذا تحققت هذه الأمور المرغوبة، يمكن للإرشاد أن يستمر في تقديم مساهمة قوية لتعلم الطلاب والمدرسين والقادة.

المراجع:

Barnett, B. (1995), 'Developing reflection and expertise: can mentors make the difference?', Journal of Educational Administration, 33 (5), 45-59.

Bassett, S. (2001), The use of phenomenology in management research: an exploration of the learners' experience of coach-mentoring in the workplace, paper presented at the Qualitative Evidence-Based Practice Conference, Coventry, May.

Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K. and Weindling, D. (1995), 'Mentoring for new headteachers: recent British experience', Journal of Educational Administration, 33 (5), 29-44.

Bush, T. (1995), 'Mentoring for principals: pre-service and in-service models', Singapore Journal of Education, 15 (1), 1-13.

Bush, T. and Chew, J. (1999), 'Developing human capital: training and mentoring for principals', Compare, 29 (1), 41-52.

Bush, T. and Coleman, M. (1995), 'Professional development for heads: the role of mentoring', Journal of Educational Administration, 33 (5), 60-73.

Bush, T. and Glover, D. (forthcoming), 'Leadership development for early headship: the New Visions experience', School Leadership and Management.

Bush, T., Coleman, M., Wall, D. and West-Burnham, J. (1996), 'Mentoring and continuing professional development', in McIntyre, D. and Hagger, H. (eds), Mentors in Schools: Developing the Profession of Teaching, London, David Fulton.

Chong, K.C., Low, G.T. and Walker, A. (1990), Mentoring: A Singapore Contribution, Singapore, Singapore Educational Administration Society.

Coleman, M., Low, G.T., Bush, T. and Chew, J. (1996), Rethinking training for principals: the role of mentoring, paper presented at the AERA Conference, New York, April.

Crow, G. (2001), School leader preparation: a short review of the knowledge base, NCSL Research Archive, available at http://www.ncsl.org.uk

Daresh, J. (1995), 'Research base on mentoring for educational leaders: what do we know?', Journal of Educational Administration, 33 (5), 7-16.

Daresh, J. and Playko, M. (1992), 'Mentoring for headteachers: a review of major issues', School Organisation, 12 (2), 145-152.

Davies, B. (1996), 'Re-engineering school leadership', International Journal of Educational Management, 10 (2), 145-152.

Day, C. (1995), 'Leadership and professional development', in Busher, H. and Saran, R. (eds), Managing Teachers as Professionals in Schools, London, Kogan Page.

Durcan, J. and Oates, D. (1994), The Manager as Coach: Developing Your Team for Maximum Performance, London Pitman.

Ehrich, L. (1994), 'A mentoring programme for women educators', School Organisation, 14(1), 11-20.

Finn, R. (1993), 'Mentoring – the effective route to school-based development', in Green, H. (ed.), The School Management Handbook, London, Kogan Page.

Glover, D. and Bush, T. (forthcoming) The experience of consultant leaders involved in leading the New Visions programme for newly-appointed headteachers in England: recognition of a developing role, Westminster Studies in Education.

Hibert, K. (2000), 'Mentoring leadership', Phi Delta Kappan, 82 (1), 16-18.

Hobson, A. (2003), Mentoring and Coaching for New Leaders, Nottingham, NCSL.

Kinlaw, D. (1989), Coaching for Commitment, San Francisco, CA, Pfeiffer.

Kolb, D. (1984), Experimental Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Hemel Hempstead, Prentice Hall.

Leung, M. L. and Bush, T. (2003), 'Student mentoring in higher education: Hong Kong Baptist University', Mentoring and Tutoring, 11 (3), 263-272.

Luck, C. (2003), It's Good to Talk: An Enquiry into the Value of Mentoring as an Aspect of Professional Development for New Headteachers, Nottingham, NCSL.

Petzko, V, Clark, D., Valentine, G., Hackmann, D., Nori, J. and Lucas, S. (2002), 'Leaders and leadership in middle level schools', NASSP Bulletin, 86, 631.

Playko, M. (1995), 'Mentoring for educational leaders: a practitioner's perspective', Journal of Educational Administration, 33 (5), 84-92.

Pocklington, K. and Weindling, D. (1996), 'Promoting reflection on headship through the mentoring mirror', Educational Management and Administration, 24 (2), 175-191.

Rajan, A. (1996), Leading People, Tunbridge Wells, CREATE.

Roberts, A. (2000), 'Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature', Mentoring and Tutoring, 8 (2), 146-169.

Samier, E. (2001) 'Public administration mentorship: conceptual and pragmatic considerations', Journal of Educational Administration, 38 (1), 83-101.

Southworth, G. (1995), 'Reflections on mentoring for school leaders', Journal of Educational Administration, 33 (5), 17-28.

West, L. and Milan, M. (2001), The Reflecting Glass: Professional Coaching for Leadership Development, London, Palgrave MacMillan.

١٢

تقييم الأداء ومراجعته

مقدمة:

فــي دول كثيرة كان الأداء التربوي للمؤسســات والمدرســين والمتعلمين ولا يزال ذا أهميــة متزايدة، إذ إن الرخاء الاقتصادي ينظر إليه على أنه شــديد الارتباط بنوعية القوة العاملة المتعلمة والماهرة. ويقول براون ولودر Brown and Lauder (١٩٩٦، ص٢٣) إن «الأهميــة المتزايدة المعطاة للتربية في الاقتصاد العالمي موضوعة في المكان الصحيح، بمعنى أن الأمم ســتضطر بصــورة متزايدة لتعريف ثروتها على أســاس جودة الموارد البشــرية بين السكان». هذا الفصل معني بالمهمة التي تواجه القادة والمديرين في كل مدرسة وكلية لتمكين الهيئة العاملة لأن تعطي أفضل أداء ممكن. فالأهداف التربوية للمنظمــة لا تتحقق إلا بهذا، وهذا هو المغزى الحقيقي لإدارة الأداء بالنســبة لهؤلاء. وعلى المســتوى القومي، «إدارة الأداء» هو مصطلح تستخدمه الحكومات لأنظمة معينة مــن متابعــة وتقييم أداء الهيئة العاملة في الخدمات العامــة. وفي أحيان كثيرة يأتي فــرض هذه الأنظمــة أو اقتراحها من قبل هيئات مركزية يمكــن أن تتضارب جداول أعمالها مع جداول الأعمال على مستوى المؤسسات.

يناقــش هذا الفصل كيف يمكن أن تُفهَم أغراض هذه الخطط ومضامينها حســب سياقاتها المختلفة. وبعد ذلك يفحص المبادئ الكامنة خلف قيادة الأداء الفعال وإدارته ومراجعته على مســتوى المؤسسات وأهمية القضايا المرتبطة بذلك مثل ارتباط الأجور بــالأداء. ويقترح هذا الفصل أن إدارة الأداء ليســت قضيــة تتطلب معالجة منفصلة، بــل هي جزء لا يتجزأ من إدارة الموظفين بمجملها والتي تحتل مكاناً مركزياً في نجاح المنظمة. ومن المرجح أن يكون هذا النوع من المدخل وحده فعالاً في عالم سريع التغير، حيث تتطور مفاهيم الفعالية في التعلم بسرعة كبيرة.

أغراض إدارة الأداء:

خلفية الموضوع:

تعود أصول إدارة أداء الموظفين وما ينتج عنها من حاجة لتقييم ذلك الأداء إلى عالم الأعمال والصناعة. وبصورة عامة يُنْظَر إلى ماجريجر McGregor (١٩٥٧) على أنه هو الذي ربط بين تقييم الأداء والإدارة بالأهداف، وهي إدارة تتطلب وضع أهداف محددة ومراجعة دورية لمدى تحققها. وكان التقييم المنتظم للتدريس بصورة رسمية في الولايات المتحدة قد ترسخ في السبعينيات من القرن العشرين، وقد وجد وود وبوهلاند Wood and Pohland (١٩٨٣، ص ١٧٨) أن النتائج كانت «مناسبة كأساس لاتخاذ القرارات الإدارية / التنظيمية في مجالات التوظيف والتعويضات بدلاً من ... الجهود لتحسين الممارسات التدريسية».

والحاجة الملحوظة لدى الحكومات الوطنية في الدول المتقدمة (مثلاً المملكة المتحدة ونيوزلندا وأستراليا وكندا) للمساءلة حول الموارد المبذولة في التربية أدّت إلى تطوير طرق في تقييم أداء المدرسين. كما أن استخدام التقييم كان يتطور بسرعة أيضاً في عالم الأعمال والصناعة، مع قول تاونلي Townley (١٩٨٩) إنه مع اختفاء مدخل «خط الإنتاج» فإن ازدياد التشديد على استقلال الموظفين الذاتي وحسن تقديرهم أدى إلى مطالبات بأن تزداد متابعتهم عن كثب. وفي التسعينيات من القرن العشرين كان معنى الإدارة الجديدة للخدمات العامة، حسب قول مهوني وهيكستول Mahoney and Hextall (٢٠٠١، ص ١٧٥)، إننا «نجد الآن في إنجلترا أنظمة لإدارة الأداء تعمل في جميع مجالات الخدمات العامة تقريباً، مثل التدفئة والإسكان وجمع الضرائب وخدمات التوظيف وتوفير سلطة محلية، الخ».

وفي أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات من القرن العشرين جرت محاولات مختلفة لإدخال تقييم أداء المدرسين والمديرين، في إنجلترا وويلز على سبيل المثال. وكانت الخطة الموضوعة لإنجلترا وويلز من عام ١٩٩٣ إلى ١٩٩٥ تتضمن تركيزاً على التطوير المهني، ولكن بسبب طبيعته «الملحقة» في جوهرها، أصبح أقل أولوية للمدارس (ميدلوود Middlewood ٢٠٠١ أ)، ومع مرور الوقت اعتبرته الحكومة الوطنية «مطعوناً به». وقد استخلصت دروس قيّمة من تلك التجربة (ميدلوود Middlewood ٢٠٠١ أ، ص ١٢٧ – ١٣١) وبحلول أواخر التسعينيات من ذلك القرن كانت دول مثل إنجلترا وويلز ونيوزلندا وأوستراليا وكندا تستعمل مصطلح «إدارة الأداء»، مع اعتبار التقييم جزءاً من عملية كاملة.

طرق رؤية الغرض:

يمكن القول إن طرق رؤية المديرين والموظفين للأغراض الحقيقية وراء إدارة الأداء وتقييمه هي التي يمكن أن تفرض مدى فعاليته الحقيقية. ويقترح نيوتون وفندلي Newton and Findlay (١٩٩٨، ص ١٣٦) أن المصطلحات «ستكتب بطريقة مريحة للإدارة بصورة عامة،» ويقول هولواي Holloway (١٩٩١) - في طرحه لفكرة أن تقييم الأداء يجب أن يخدم المصلحة المفترض أنها مشتركة بين رب العمل والموظف - إن هذا لا يمكن أن ينجح ما لم يكن الموظف نشطاً وليس سلبياً. ومن الواضح أنه يجب أن يتمتع القادة والمديرون بالحساسية تجاه أنه إذا وجدت شكوك لدى أعضاء الهيئة العاملة بأن الأغراض الحقيقية لإدارة الأداء ليست كما هو معلن في الظاهر، فستظهر بعض الصعوبات، وذلك مهما بلغت كفاءة العملية. وبكلمات لونج Long (١٩٨٦، ص ٦٢):

> لا يوجد شيء يمكن وصفه بأنه النظام الكامل لمراجعة الأداء. فليس هناك نظام معصوم عن الخطأ، رغم أن بعض النظم أكثر عرضة للخطأ من غيرها ... والنجاح أو الفشل النسبي لمراجعة الأداء يعتمد إلى حد كبير - كما يعتمد أي نظام آخر في المنظمات - على رد الفعل الذي يثيره في المواقف.

والنقد الذي يوجه إلى خطط وطنية معينة لإدارة الأداء والذي يتكرر أكثر من غيره هو أنها موضوعة من أجل السيطرة. ويثير فتزجرالد وآخرون Fitzgerald et al. (٢٠٠٣) الأسئلة نفسها حول المدارس والتعليم في نيوزلندا التي يثيرها سميث وشاكلوك Smyth and Shacklock (١٩٩٨) حول أستراليا، وسايكس Sikes (٢٠٠١) حول إنجلترا وويلز، أي ما إذا كان الغرض الكامن هو زيادة التحكم الإداري في مهنة التدريس، مما ينزع صبغة المهنية عن المدرسين ويقلص دورهم إلى دور موظفين عاديين (أوزجا Ozga ١٩٩٥). وسيرد بحث هذا الموضوع لاحقاً في هذا الفصل.

وتعطي جنوب أفريقيا مثالاً واضحاً على عدم الثقة في أغراض تقييم أداء المدرسين، كما يوضح ثرلو Thurlow (٢٠٠١). فقبل إلغاء الفصل العنصري كانت قناعة معظم المدرسين في جنوب أفريقيا هي أن نظام إدارة الأداء وتقييمه سري، ويأتي من الأعلى إلى الأسفل، وهو يخدم أغراض التحكم وخاصة في المدرسين غير البيض (تشيتي وآخرون Chetty et al. ١٩٩٣). وبحلول عام ١٩٩٦ في جمهورية ما بعد الفصل العنصري، كان جانتجس Jantjes (١٩٩٦، ص٥٣) لا يزال قادراً على الإشارة إلى «افتقار إلى فهم مشترك بين المدرسين والإدارة حول الأغراض الحقيقية

لتقييم المدرســـين» واقتـــرح أن «النظرة إليها بدون ثقة» ستســـتمر إلى أن تتم معالجة ذلك.

هذا «الإرث من عدم الثقة الآتي من التجربة الســـابقة هو العقبة الكبرى التي على مديـــري المـــدارس التغلب عليها في تطوير شـــكل مـــن إدارة الأداء الفعالة» (ميدلوود Middlewood ٢٠٠٣، ص ١٣١)، وأيـــاً كان النموذج الذي ســـينتج في جنوب أفريقيا، فإن هناك محاولة في التوثيق الحكومي للانفتاح والوضوح حول الأهداف. (موكجالين وآخرون Mokgalene et al. ١٩٩٧)

الأغراض الأساسية:

تقودنا الأدلة المستقاة من قيادة الأشخاص وإدارتهم في المنظمات إلى الاعتقاد بأنه لكي يعمل الموظفون بشكل جيد يحتاجون إلى:

- معرفة الشيء الذي ينبغي عليهم القيام به
- تلقي المساعدة والدعم والنصيحة، الخ. حين يحتاجونها
- تلقي تغذية راجعة منتظمة حول طريقة أدائهم
- تلقي التقدير لما قاموا بعمله.

هـــذه المعتقدات الأساســـية تتلقى دعماً من الأشـــخاص المعنيين بالهيئة المســـاندة (لورنز Lorenz ١٩٩٩) وكذلك المدرســـين (ويست - برنام West-Burnham ١٩٩٣)، ولكـــن حين الاتفـــاق على الأغراض، مـــن المهم عدم حذف الوظيفة الأساســـية والتي هي الوظيفة **التكوينية** «التغذية الراجعة التي يمكن للممارســـين اســـتخدامها لتطوير ممارستهم تطويراً أكبر» (إليوت Elliott ٢٠٠١، ص ٢٠٨). ويبدو حقاً أن هذه الطبيعة التكوينيـــة تعني ضمناً مدخلاً تطويريـــاً، لكن نقاد بعض الخطط المحددة لإدارة الأداء المفروضة على المســـتوى الوطني يميلون إلى رؤيتها على أنها غير مهنية في جوهرها، ولذلـــك تتنافر مع الغرض الحقيقي لإدارة أداء الهيئة العاملة، الذي يعتبرون أنه يمكّن الموظفين من تحديد احتياجات تحسنهم الخاصة.

وقد طرح ميدلوود Middlewood (٢٠٠١أ) وكاردنو وبيجوت-إرفين Cardno and Piggott-Irvine (١٩٩٧) مقولـــة إن هناك احتمالاً مؤكداً بإنجاز الغرضين المزدوجين لإدارة الأداء، أي المســـاءلة والتطويـــر المهني. ولكنهم يحاجّون بـــأن هذا يجب أن يتم

فـــي بيئة مـــن الروح المهنية والانفتاح ومشــاركة كلا المديرين وأعضـــاء الهيئة العاملة فـــي تطوير العمليـــة. ومن الواضح أن هذا لا يحدث حـــين تُفرَض الخطط من خارج المنظمـــة، مثلاً من قبل الحكومة الوطنية. وقد وجد جيننجز ولوماس Jennings and Lomas (٢٠٠٣) أن الخطـــة الجديدة لإدارة الأداء الموضوعة لمديري المدارس الثانوية في إنجلترا لقيت اســـتقبالاً طيباً من قبـــل هؤلاء المديرين. لكن هذا الترحيب هو في ســـياق تأكيد واضح على أهداف أداء التلاميذ، وهو أمر المديرين ليس مســـؤولين عنه إلا من خلال عمل أعضاء آخرين في الهيئة العاملة. وقد لا يكون للاســـتقبال الحسن الـــذي أبداه هؤلاء المديرون دلالة كبيـــرة إلا إذا وقف أعضاء آخرون في الهيئة العاملة موقفاً مماثلاً.

أهمية السياق لإدارة الأداء:

أداء الموظفين في التربية كما هو في مجالات التوظيف الأخرى يتأثر بعمق بالثقافة التي يعمل الموظف ضمنها. فعلى ســـبيل المثال، تتأثر شدة التركيز على المدرس تأثراً قويـــاً بالموقف المتخذ تجاه المدرســـين في مجتمع أو ثقافة معينـــين. ويقترح فوروكاوا Furukawa (١٩٨٩، ص ٥٤) أن «التقليد المسيطر في اليابان المتعلق بأهمية الجماعة» لا يتيـــح تركيزاً قوياً علـــى تقييم الفرد، وهذا رأي يؤيـــده هامبدن-ترنر وترومبنراس Hampden-Turner and Trompenraas (١٩٩٧) اللذان يريان أن الطريقة التي يمكن بها للمديرين الغربيين أن يكونوا ذوي نزعة تنافســـية وفردية ومعنيين بالمكانة المتحققة هي طريقة غريبة على النظرة اليابانية. وفي الإسلام يُحْتَرَم المدرس «مثل الأب» (شاه Shah ١٩٩٨)، بحيـــث إن مـــا يدين به المرء لأبيه من الواجبـــات والاحترام ينتقل إلى الموقع المهني، جاعلاً من التقييم المفصّل أو المتحدي للأداء ليس صعباً وبعيد الاحتمال فحسب، بل مناف للإسلام أيضاً. وفي الباكستان يسود الخطاب الديني في المدارس (أي المؤسســـات التربوية ذات الانتماءات الدينية) جميع وظائف إدارة الموارد البشرية بحيث إن جميع الأحكام على التدريس تأتي من سلطة عليا.

ويؤيد هامبـــدن - ترنـــر وترومبنـــراس Hampden-Turner and Trompenraas (٢٠٠٣، ص ٥١) الرأي القائل إنه في عدد كبير من الدول الآســـيوية، «المدرس هو أبٌ مدى الحياة،» مما يقلب سياق فحص أداء المدرس بأكمله رأساً على عقب، إذ يُنْظَر إلى «الأداء» هنا في ســـياق مختلف كلياً عن الســـياقات الغربية. وفي الصين، يصف بوش وآخرون Bush et al. (١٩٩٨، ص ١٩١) عملية تقييم أداء المدرسين بأنها معقدة:

يطلع المدرسون الصينيون – بسبب تكرار مراقبة الأنداد والتحضير المشترك – اطلاعاً جيداً على جودة تدريس زملائهم في المدرسة بأكملها، وهم قادرون على إبداء تعليقات على أسلوب زملائهم في التدريس، ومستوى معرفتهم لمادتهم، وقدرتهم على تحقيق الانضباط في الفصول، وقوتهم وضعفهم في التدريس، وسمعتهم بين الطلاب. ونتيجة لهذا الاطلاع، يتم تقييم المدرسين من قبل لجنة من أندادهم وكذلك من قبل المدير (واشنجتون Washington ١٩٩١). هذه العملية كثيرة الحدوث والتكرار، وليست عرضية، ولا تسير من الأعلى إلى الأسفل.

وحسب قول تشايلد Child (١٩٩٤، ص ٨١)، إن المداخل الغربية للأداء «تمس حقولاً حساسة في الصين، والنزعة الوظيفية الغربية هي أبعد ما تكون عن المعايير الجماعية في التقاليد الصينية والعقيدة الاشتراكية.»

ولا يقتصر تأثير جوانب من الاعتقاد الديني في مراجعة الأداء على البيئات الآسيوية والشرقية. ففي بعض مدارس الكنائس في الدول الغربية، من الواضح للقادة أن القيم التي يتم التعبير عنها من خلال العقيدة لا بد أن تدمج في عملية إدارة الأداء، بل وبالتأكيد أن تطغى عليها. وهكذا فإن أسقفية شيفيلد Sheffield (٢٠٠٠) تذكر أن «التحدي والتقييم والتعزيز والاحتفاء والتأمل **عبر الصلاة** ستكون صفات هامة لنهجنا في هذه المدرسة، وستكون أجزاء مقبولة من العملية» (مستشهد بها في سايكس Sykes ٢٠٠١، ص ٩٦). ويصف روبرتسون Robertson (٢٠٠١) كيف أن أهداف الأداء الفعلية لأعضاء الهيئة العاملة يجب أن تعكس بشكل دقيق ما توجد المدرسة الكنيسية من أجله في ما تقدمه للتلاميذ والموظفين، بما في ذلك رؤية أوسع لوجودهم الروحي.

وتوضح أهمية السياقات كم أن المواقف من إدارة الأداء وفعاليتها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بوجهة النظر والقيمة الجوهريتين الخاصتين بالتربية الموجودتين في السياق المعين الذي يجري فيه تطبيق إدارة الأداء.

خطط معينة لإدارة الأداء:

ترتكز بعض الخطط المعينة – مثل التي أدخلت في إنجلترا وويلز وفي نيوزلندا – على نموذج عقلاني في وضع الأهداف ومراجعتها، وهي تهدف إلى الربط بين تخطيط المنظمة والتخطيط الفردي. وتؤدي التغذية الراجعة والتطوير الناشئين

من عملية المراجعة إلى تحسين الممارس الفرد، وهكذا تسهم في رفع مستوى إنجاز المنظمة. والغرضان التوأمان المتمثلان في الخضوع للمساءلة (من خلال الأهداف المنجزة) ودفع الموظفين لتحقيق المزيد من التحسن يجب أن يتحققا، خاصة حيث ترتبط فكرة الحصول على مكافأة بالإنجاز.

لكن هناك مصادر للقلق الحقيقي حول كون هذا النموذج ضيقاً، يعكس في واقع الأمر نظرة معينة إلى التربية. وهناك إيحاءات في اللغة التي يستخدمها أولئك الذين يقترحون تطبيق الخطة تطبيقاً فعالاً في إنجلترا وويلز. فهوبي Hobby (٢٠٠١، ص ٧٩) – وهو أحد أعضاء المجموعة التي توصلت إلى جزء كبير من الخطة واقترحته – يقترح أن النجاح يعتمد كأعلى أولوياته على «فهم دقيق للرابطة بين سلوكهم [أي المدرسين] وأهدافهم – إذا فَعَلْتُ س سينتج ص»، ثم ينصح المدرسين أن «يدخلوا الأولويتين الرئيسيتين (أو الثلاث) اللتين تحددهما التغذية الراجعة في إطار موضوعي لإدارة الأداء».

هذه اللغة تعكس ما يصفه سايكس Sykes (٢٠٠١، ص ٩٧) بأنه طبيعة النظام «ذات الصبغة الفنية والإدارية والميكانيكية.» ويُنْظَر إلى هذا النهج – من قبل سايكس Sykes (٢٠٠١) وجليسون وجنتر Gleason and Gunter (٢٠٠١) على سبيل المثال– على أنه استبعادي ويتجاهل حقيقة أن الفعالية في التربية تعتمد على إدراك أن الموظفين هم أشخاص لكل منهم حياته الفردية وتجاربه وليسوا مجرد آلات. وبالنسبة إلى باسي Bassey (١٩٩٩، ص ١٤)، يمكن لأي ضيق أفق من هذا القبيل – ينطوي على تركيز على قياس مؤشرات الأداء – أن يكون «خطراً»؛ لأنه «ينكر أن التربية هي أولاً خوض تجربة التطوير الفردي والاجتماعي للشخص بأكمله في اتجاه الحياة الجديرة بالجهد ورعاية هذا التطوير، وهي ثانياً اكتساب ثقافة جديرة بالجهد وتطويرها ونشرها والحفاظ عليها واكتشافها وتجديدها.

لذلك فمن الناحية الجوهرية، يُنْظَر إلى مثل هذه الخطط لإدارة الأداء على أنها تعكس نظرة وظيفية إلى التربية وتشجع على المزيد من هذه النظرة، وليس على أنها خطط تطور الأشخاص، أكانوا طلاباً أو أعضاء في الهيئة العاملة، ليكونوا متسائلين وناقدين لذواتهم وذوي دافع شخصي. ويقترح جليسون وجنتر Gleason and Gunter (٢٠٠١، ص ١٥١) أن خططاً كهذه لن تقوم بأكثر من «مكافأة نتائج ليست لها أرضية راسخة في التعلم الأصيل أو الممارسة المحترفة».

مشكلات ترتبط بتقييم أداء أعضاء الهيئة التربوية:

صعوبة قياس النتائج:

أوضح بريدي Preedy (٢٠٠٢، ص ٩٤) أنه يمكن للنواتج في التربية أن تكون «متعددة الأبعاد ومعقدة وطويلة الأمد». وفي حين أن تعريف ما يمكن اعتباره ناتجاً أمر صعب بما فيه الكفاية»، فإن «العثور على مؤشرات تبين هذه النتائج أمر أكثر صعوبة، وتطوير أدوات تستخدم في تقييم إنجاز هذه النتائج هو مهمة أخرى صعبة» (ماهوني وهكستول Mahoney and Hextall ٢٠٠١، ص ١٨٤). و «نزعة إطلاق الأحكام» على النتائج المحددة للتدريس، على سبيل المثال، يمكن أيضاً أن تكون غير مساعدة لأولئك الذين يواجهون الصعوبات في عملهم (تومسون Thompsom ٢٠٠١). ويتعلق هذا بالصعوبة الشديدة في عقد المقارنات بين الذين يحتاجون للعمل بطريقة ما في أحد السياقات وغيرهم ممن يعملون بطريقة مختلفة في سياق مختلف تماماً. وتوضح مقارنة ثُرَب Thrupp (١٩٩٩) لفعالية المدرسين في مدارس تنعم بالرخاء وأخرى تعاني الحرمان في نيوزلندا المفهومين المختلفين تماماً اللذين يبرزان عن الفعالية.

وقضية العزو هي عامل إضافي. فهناك مشكلة في محاولة تحديد المساهمة المحددة التي بذلها أي مدرس فرد لتحقيق أداء طالب من الطلاب بدلاً من المساهمة التي بذلها المدرسون جميعاً على مدى سنوات طويلة. و «توجد أيضاً قضايا حقيقية حول أهمية العوامل الخارجية التي هي خارج سيطرة أي مَدْرَسَة أو مدرّس بصورة حرفية تماماً» (ماهوني وهكستول Mahoney and Hextall ٢٠٠١، ص ١٨٤).

ومن أوجه النقد الأخرى لتقييم أحد أعضاء الهيئة العاملة أنه يشجع فكرة أن تحقيق النتائج هو الهدف الوحيد المطلوب للهيئة العاملة، وهذا على حساب التأمل الذي هو جزء جوهري من عملية التطوير. فالانشغال بالأداء لتحقيق النتائج يمكن أن يؤدي إلى ثقافات أداء هي حسب تعبير إليوت Elliott (٢٠٠١، ص ١٩٨) «قليلة الصبر بالنسبة للزمن ... لذلك يجب إبقاء الأشخاص داخل المنظمة في حالة تفعيل دائم». وهذا يعني ضمناً تغييرات في طريقة تصور المدرس لـ «ذاته المهنية» من أجل «تشجيع المدرس ذي الأداء الذي يستحق الإنصات له والتنافسي والنشط باستمرار» في مكان «المدرس الملهِم» (ستراذرن Strathern ٢٠٠٠، ص ٤٩).

هذا الجانب «اللاتأملي» من خطة إدارة الأداء في إنجلترا وويلز قد يكون بحد ذاته انعكاساً لثقافة العمل في دول شمال أوروبا، حيث تقوم الهيئة العاملة بصورة عامة

بالعمل لأطول عدد من الساعات. ويصف سينج Senge (١٩٩٣) المدير الياباني الذي لا يتعرض لمقاطعة مرؤوسيه حين يكون جالساً إلى مكتبه بهدوء لأنهم يعرفون أنه يعمل بأكبر قدر من الجهد آنذاك. وحين يتحرك داخل مكتبه، يعرفون أنه لا خطر في إزعاجه. ويبين سينج التباين بين هذا والمفهوم الغربي الذي يمثل العكس تماماً. وكذلك يبين همفري وأوكستوبي Humphrey and Oxtoby (١٩٩٥) أن فكرة المدير المتوسط المندفع والمليء بالحيوية فكرةٌ غريبة على الكليات المصرية، في حين يُنظر إلى الشخص الهادئ الذي يقوم بأعباء عمله على أنه الشخص المثالي. وفي بيئات كهذه، تختلف مفاهيم الأداء وبالتالي تقويم النتائج اختلافاً تاماً، كما تم بحثه أعلاه.

مسألة المكافآت:

أياً كانت صيغة إدارة الأداء، هناك إقرار بأن جزءاً هاماً من العملية هو التقدير أو المكافآت. وفي حين تتجنب بعض الثقافات المكافآت المادية، تشهد الدول الغربية مناظرة حول مزايا الأجر حسب القيمة أو ما يعرف بصورة عامة باسم الأجور المرتبطة بالأداء. وقد تم سبر موضوع الدوافع بالتفصيل في فصل سابق، لكن الحكومات الوطنية تبدو مقتنعة بأن المال الإضافي هو وسيلة قيمة للتحفيز الخارجي لأرباب المهن التربوية.

والأدلة من خارج حقل التربية غير مشجعة. فبوستر وبوستر Poster and Poster (١٩٩٧) يشيران إلى الأدلة الطاغية من الباحثين في الولايات المتحدة «الذين يُجمعون على القول بصورة قاطعة» إنه – ببساطة – لا يحقق الأجرُ المرتبطُ بالأداء أية فائدة. ويشير كتلر ووين Cutler and Waine (١٩٩٩، ص ٦٧) – في سردهما للسجل الضعيف للأجر المرتبط بالأداء في قطاعي التوظيف في عالم الأعمال والمجال الصحي – إلى أن «النموذج الكامن وراء خطة الأجر مقابل الأداء هو بحد ذاته غير مؤكد» رغم وجود بعض المؤيدين له. وتبين إيفانس Evans (٢٠٠١، ص ١١٠) أن التقدير، رغم أنه دافع، فهو ليس كذلك إلا بالتكرار المنتظم، في حين أن الأجر مقابل الأداء معني بالمكافآت لمرة واحدة. وهي تقول علاوة على ذلك إن الأجر مقابل الأداء إذا أحدث تغييراً في ممارسة بعض أصحاب المهنة فذلك يكون فقط في المجال العملي من التطوير.

ومن أكبر مصادر القلق حول خطط الأجور المرتبطة بالأداء في أشكالها الحالية هو إمكانية إحداثها للانقسام. فقد توصل بحث ميدلوود Middlewood (٢٠٠١أ، ص ١٣٧) إلى «الأهمية التي يوليها المدرسون لروح الفريق الجماعية، والشعور بالاتحاد،

والإقرار بأن المدرســين يعملون بأكبر قدر من الفعالية ضمن إطار قوي يتميز بالدعم المتبــادل»، وهذا كله ســيتعرض للتهديد من خطط دفع أجور لبعض المدرســين على حساب الآخرين. ويعقد باسي Bassey (١٩٩٩، ص ٢٢) مقارنات مع موظفي القطاع العام الآخرين لكي يبين أنه «يُنْظَر إلى الأجر المرتبط بأداء الفرد على أنه لا يســاعد العمــل كفريق إلا نادراً». بل ويرى ســتوري وسيســون Storey and Sisson (١٩٩٨) التحرك نحو الأجر المرتبط بأداء الفرد بأكمله على أنه يعكس تحركاً أوسع نحو النزعة الفردية وبعيداً عن روح الزمالة. وتتضح هذه المعضلة المحتملة في السؤال الأساسي: «ماذا عن موقف أولئك الذين يكون أداؤهم معقولاً ولا يحصلون على مكافأة؟» ووجد راج وآخرون Wragg et al. (٢٠٠٤) في بحثهم حول تطبيق الأجر المرتبط بالأداء على المدرســين في إنجلترا وويلز وجود ســخط مرٍّ لدى المدرسين الذين لم يتلقوا مكافآت، وكذلك شــكاوى حول البيروقراطية وتعبئة الاســتمارات. وأيد ذلك البحث أيضاً قول إيفانس Evans بأنه لم يكن هناك تغيير كبير داخل الفصل الدراسي.

ومن أقوى الحجج المؤيدة للأجر المرتبط بالأداء أن وجوده بحد ذاته مؤشر للموظفين علــى أن المنظمة تقدر الأداء تقديراً عاليــاً، وغيابه قد يبين العكس (مرفي وكليفلاند Murphy and Cleveland ١٩٩٥). وإضافة إلى ذلك فإن دعاة الأجر المرتبط بالأداء – مثــل توملينســون Tomlinson (١٩٩٩) – يحاجون إن مما يثبــط الحافز بالتأكيد بالنســبة لأعضاء الهيئة العاملة الفعالين أن يروا زملاء لهم متوســطي القدرات وأقل إنجازاً منهم يتلقون الأجر نفســه. ويرى توملينســون Tomlinson الأجر بوصفه أحد وســائل «التعزيــز الإيجابي» لأصحاب المهنة الفعالين، ويقترح أنه مهما انتشــرت روح الزمالة في مؤسســة تربوية، فإن الذي يصنع الفروق (أي التحســينات) هم «في نهاية المطاف المدرسون الأفراد في الفصول المنفردة» (ص ١٢).

ولكــن توجد بعــض الصعوبات العمليــة. فبــاري Parry (١٩٩٥) يصف كيف أن المدرســين في الولايات المتحدة يتحَدَّون باســتمرار نتائج التقييــم من خلال الادعاء القضائي، وتكون عواقب التحدي القضائي الناجح في الحالات التي ترتبط بها الأجور بالأداء أكثر خطراً على المدرســة أو الكلية. وحيث تكون النتائج المادية هي ناتج إدارة الأداء، تكون هناك حاجــة أكبر لبذل الوقت وغيره من الموارد والإدارة الإضافية، الخ، لضمان دقة التقييم، على الرغم من أن الدقة نفســها ليســت بالطبع ضمانة للاقتناع بالإنصــاف، كما أظهر بحث لونجنكر ولدفيــج Longenecker and Ludwig (١٩٩٥، ص ٦٨). فقد وجدا أنه يمكن للمدرســة أو الكلية أن تضع خطة لإدارة الأداء تتســم

بالكفاءة التامة، ولكن «النظام السليم إجرائياً وحده لن ينتج بالضرورة تقديرات للأداء فعالة وصحيحة وأخلاقية». وتلعب طرق النظر إلى أعضاء الهيئة العاملة الذين يكون أداؤهم محور الإدارة والمراجعة دوراً بالغ الأهمية.

إدارة الأداء على مستوى الموقع المفرد:

إذا كانت التحفظات التي عُرِضَت حتى الآن في هذا الفصل سلبية بلا مبرر، فهذا يرجع إلى أن الخطط التي ورد وصفها هي إما:

- مفروضة من الأعلى إلى الأسفل مع قدر قليل فقط من ملكية أعضاء الهيئة العاملة الذين يتأثرون بها.
- أو منقولة من خلفية معينة إلى أخرى والتي - كما حذر لونج Long (١٩٨٦، ص ٦٢) بعد دراسة أكثر من ٣٠٠ نظام لتقويم الأداء - «قلما تعمل بشكل مرض. ويعود الفشل ... إلى اختلافات في الثقافة».

والجانب الإيجابي من هذا كله هو وجود مجال واسع للقادة والمديرين على مستوى المدرسة أو الكلية المنفردة لتطوير خطط مفصلة لتناسب المنظمة المعينة. فمعرفة أعضاء الهيئة العاملة وفهمهم وما يحفزهم ورؤية المنظمة وأهدافها تعطي القادة والمديرين فرصاً لذلك. ورغم أن التنظيم الجيد لكل خطة أمر جوهري، فالتشديد بالنسبة لهم هو أيضاً على المحيط الأوسع: محيط الالتزام والتطوير الذي يتم الأداء ضمنه. فبدونهما يمكن لأية خطة - مهما حسن تنظيمها والقصد منها - أن تصبح «نسخة طقوسية لتلبية متطلبات» إدارة التربية والعلوم (هول Hall ١٩٩٧، ص ٥٣)، أو نوعاً من التقدير الرمزي للأداء، كما هو موجود في المدارس المصرية (همفريز وأوكستوبي Humphreys and Oxtoby ١٩٩٥) أو مثل وصف ميدلوود Middlewood (٢٠٠١ب) عن اليونان.

سمات خطط إدارة الأداء:

أياً كانت الخطة، على القادة والمديرين تناول القضايا وإدارتها بالطريقة التي تناسب مدرستهم أو كليتهم أكثر من أية طريقة أخرى:

جمع البيانات حول الأداء

القضايا هنا هي:

- ما البيانات التي يجب جمعها؟
- من أي مصادر يجب جمعها؟
- كيف يجب جمعها؟

أي بيانات؟

النقطة البالغـة الأهمية هنا هي أن المعلومات التي يتم جمعها يجب أن تكون كمية وكيفية معاً. وفي حين تبعت الإدارةُ في التربية الإدارةَ في عالم الأعمال والصناعة، فمن سخرية القدر أن نجد في التسعينيات من القرن العشرين تأكيداً كبيراً في تقييم أداء موظفي التربية على البيانات الكمية (بصورة أساسية نتائج الاختبارات والامتحانات) في وقت كانت الصناعة فيه قد شهدت ما وصفه إكليس Eccles (١٩٩٥) بأنه «ثورة»، وهو إدراك الأهمية الرئيسـة للبيانات الكيفية في «فلسفة جديدة لقياس الأداء» (ص ١٤). ويزيد الاسـتعمال المتزايـد والأكثر تطوراً لتقنيـات المعلومات والاتصالات من سهولة جمع البيانات، خاصة الكيفية منها، لكنه أيضاً يزيد من خطر جمع بيانات هي ببساطة أكثر من المطلوب، مما يزيد التعقيد في أية خطة.

وللتقليل من التشـديد علـى نتائج الاختبارات ودرجاتها، فـإن البيانات التي تمثل تغذيـة راجعة من المتأثرين بأداء المدرسـين والمحاضرين هي بيانات ذات قيمة. فهذه البيانات «أكثر حساسية لتعقيدات... ربط العمليات ربطاً سببياً بالنتائج. وهي تشمل عناصر من تقييم الذات والأنداد والطلاب والآباء والأمهات، بالإضافة إلى الدعم من هيئات خارجية ... وتصبح مؤشـرات الفعالية هذه مؤكدة بالتجربة الحسية ومصقولة ومُكْتَشَفَة في سياقات محددة من الممارسة» (إليوت Elliott ٢٠٠١، ص ٢٠٨).

من أي مصادر؟

يبـدو من المؤكـد أن تصبح التغذيـة الراجعة من الطلاب والآبـاء والأمهات، الخ، مصدراً أساسـياً للبيانات، بالإضافة إلى الزملاء والمديرين المباشـرين وغيرهم ممن يُنظر إليهم في أحيان كثيرة جداً على أنهم المقيّمون الآليون للأداء. ويؤيد المنادون بما يُعْرَف باسـم «التغذية الراجعة ٣٦٠°» هذه الفكرة عن السلسلة المتزايدة للمصادر ذات

العلاقة. فتوملينسون Tomlinson (٢٠٠٠، ص ٩٤) يصفها كطريقة لتقويم أداء الفرد تقويماً صحيحاً ودعم التطوير، ويشـير إلى الوقت اللازم بين جمع البيانات والتصرف المطلـوب، مما يخفف الضغط المؤدي للتصرف المتسـرع ويتيـح فرصة للتفكير، وهي نقطة أشير إليها سابقاً.

ولكـن معرفة القـادة والمديرين للمصادر وعلاقاتهم مع مجتمع المؤسسـة وضمنه له أهمية بالغة إذا أريد للثقة أن تتطور وتسـتمر. وفي جنوب أفريقيا، أدت مشـاركة الناس مـن القرية المحلية في لجان الإدارات الجديدة لتقييم الأداء - رغم أن نواياها الديمقراطية تسـتدعي المديح - إلى شـعور الإناث بأنهن مهددات وفاقدات للسلطة بفعـل السـيطرة الذكورية في هذه المجتمعات (سـباكوين وماهلير Sebakwane and Mahlare ١٩٩٤)، وبذلك أبطلت المزايا المهنية الإيجابية التي شـعرت النسـاء بها من خلال مجـرد وجودهن في الوظائف التربوية. وفي نيوزلندا يطرح الرجال والنسـاء من الأقليات العرقية التسـاؤلات حول سيطرة الذكور البيض على النظام، حسب قول فوسكيت ولمبي Foskett and Lumby (٢٠٠٣، ص ٨١). ويحتاج القادة والمديرون إلى التفكير بكيفية اختيار الذين سـيقدمون الأدلة، أو ما إذا كان الاتفاق حولهم سيتم مع الموظف، أو من سيجري التفاوض معه إذا لم يتم الاتفاق حول هذا.

كيف تُجمَع البيانات؟

توجد سلسلة عريضة من الأدوات المتوافرة، وفي الولايات المتحدة، حيث يوجد تأكيد على جمع كميات كبيرة من البيانات، يشـير باري Parry (١٩٩٥، ص ٢٢) إلى «تقارير الفصول ومقابلات التقييم وتقديرات المشرفين وترتيبهم للموظفين والقوائم المعدة سلفاً والتقديرات السنوية وحقائب العمل وحتى بين الحين والآخر تقويم التلاميذ وتقديراتهم بـل ودرجات التلاميذ في الامتحانات». ويُتَّبَع مدخـل معاكس في بعض أجزاء الهند، حيث على المدرسـين كتابة يوميات يسـجلون فيها إنجازاتهم وكذلك المناسبات التي لا يتمكنون فيها من تحقيق الهدف المطلوب (راجبو ووااليا Rajpu and Walia ١٩٩٨).

وبالنسبة للقادة والمديرين في كل مدرسة أو كلية على حدة، القضية هي مرة أخرى قضية حساسـية، إذ إن من الضروري الاتفاق ليس فقط على مصدر جمع المعلومات، بل أيضاً حول ما إذا كانت طريقة جمعها مناسبة للغرض المقصود. على سبيل المثال، قد لا تنتج عن استبيان موجه للآباء والأمهات (وهو استبيان يجب أن يصمم بدقة على أية حال) اسـتجابات إلا من الأشخاص المتحمسين للموظف أو العدائيين تجاهه، ومن المحتمل أن تكون هذه الاستجابات مبنية على خبرة محدودة.

وقد يكــون فصل عملية جمع البيانات بأكملها مــن مجموعة متنوعة من أصحاب المصلحة عن النشاط السياسي المصغر المتضمن في ذلك مسألة مستحيلة عملياً، لذلك من المحتمل أن مهارات مدير العملية ســتكون مطلوبة لضمان إدراك الثقة والإنصاف الأساسيين لكي تكون فعالة.

النقاش بين المدير والموظف:

تقع في لب أية عملية لإدارة الأداء المناقشة (التي تسمى أيضاً «المقابلة» و «الحوار» و «اجتماع المراجعة») بين أعضاء الهيئة العاملة والمدير المسؤول عن أدائهم. وقد اعتبر هذا الجزء من العملية ذا قيمة كبيرة حتى حين ضعفت الثقة بالأجزاء الأخرى، ويذكر ميدلوود Middlewood (٢٠٠١أ) أن هذه المناقشــات أعطيت قيمة عالية في الخطة الأصلية في المملكة المتحــدة، فهي أحياناً توفر الفرصة الأولى لأعضاء الهيئة العاملة للجلــوس ومراجعة تطورهم مع زميل أعلى منهم مركزاً. وفي هذه المناقشــات تجري مراجعــة التقارير من أي مصدر كان، ويتضمن هــذا تقييم الذات بما فيه من أهمية، ويجــري التفاوض للتوصل إلى اتفاق على أهداف وفرص إضافية. كما أن تقريراً من نوع ما حول ما تم الاتفاق عليه ضروري أيضاً، وتســتدعي الحاجة تحقيق التوازن بين درجة من الســرية والانفتاح. فالخصوصية الفردية التي تبرز في المناقشــة يجب أن تُحتــرَم، لكن يجب أن يتوازن هذا مع الحاجــة إلى إلقاء نظرة عامة على أداء الموظف ومستقبله، بحيث يمكن النظر إلى ذلك على أنه مرتبط برؤية المنظمة وأهدافها.

الفعالية في إدارة الأداء - المستقبل:

تغيير السيناريو:

هناك أدلة في الدول المتقدمة في بداية القرن الحادي والعشــرين تشــير إلى حدوث تحول يبتعد عن التركيز الضيق على التدريس والتعليم الوظيفيين لأسباب تتضمن التالي:

- فهم طريقة عمل الدماغ البشري.
- إدراك وجود أساليب تعليمية مختلفة وشخصيات متعلمة مختلفة.
- قبول أهمية الذكاء العاطفي.
- ســاعد إدراك أن عوامل مختلفة (مثل نوعية الغذاء والبيئة) تؤثر في نوعية التعلم لدى الأفراد على إعادة التفكير في غرض التدريس وعلاقته بالمتعلمين.

ويمكن وضع هذه العوامل في سياق:

- الاستعمال والتأثير المتزايد لتقنيات المعلومات والاتصالات في توافر التعلم وتكييفه.
- إدراك أن التعلم هو عملية تستمر مدى الحياة، تسهم فيها التربية المنصوص عليها بالقانون والتعلم ذي الصبغة «الرسمية».

ويشتمل «نموذج التعلم الجديد» لدى لو وجلوفر Law and Glover (٢٠٠٠، ص ١٦٥) على أن:

- التعلم رحلة – وليس نهاية الرحلة.
- توجد قيمة في التجربة الداخلية – لا في النتائج المرئية وحدها.
- المدرس يتعلم أيضاً – من الطلاب.

في هذه البيئة التعليمية الجديدة يصبح دور التربوي دور «مدير للتعلم» (بدلاً من ناشر للمعرفة في بيئة التدريس «القديمة»). وفي هذا الدور يصبح السؤال عن كيفية تقييمنا لفاعلية الموظف التربوي على أفضل وجه بالغ الأهمية وأقل بساطة بكثير من النموذج المبني على النتائج. فإذا كانت مهمة التربوي أن يدير التعلم، مما يعني التأكيد على عملية التعلم، هناك عدد من الصعوبات التي تطرح نفسها على ما يبدو:

- إذا كان التقدم النهائي في التعلم **داخلياً** – هل من الممكن «رؤيته»؟
- إذا كان تأثير المدرس، على سبيل المثال، **غير مباشر** – هل يمكن عزله؟
- إذا كان الموظف لا يوفر سوى فرص للتعلم، ما ذا يحدث إذا لم ينتهزها المتعلمون؟

هذه أسئلة صعبة ولا تتلاءم معها الخطط الحالية لإدارة الأداء ملاءمة جيدة. وعلى كل حال، القادة والمديرون الفعالون هم الذين يفكرون تفكيراً إستراتيجياً، متطلعين مسبقاً إلى البيئات المتغيرة التي تعمل منظمتهم فيها للتعامل مع هذه القضايا. وعلاوة على ذلك، مع تغير أنماط التعلم في القرن الحادي والعشرين، سيوجد المزيد من الأوضاع التعلمية البعيدة عن الحضور الشخصي لأعضاء الهيئة العاملة، مما يقلل التأكيد على البيئات المصطنعة الخاضعة للتحكم التي يُبنى التقييم عليها (ميدلوود Middlewood ٢٠٠١ب، ص ١٨٧). وقد يؤدي هذا أيضاً إلى مزيد من الاعتراف

الرســمي بالدور الذي يلعبه الآخرون (وربما الدور الذي يلعبه الوالدان بشكل خاص) في عملية التعلم.

وقــد وجد بحث أجراه هذا الكاتب عن آراء المدرســين الشــبان حــول تقييم أداء المدرســين في المســتقبل (ميدلوود Middlewood ٢٠٠٢) أن أرباب المهنة هؤلاء كانوا عدائيــين تجــاه المناخ الحالي المركز علــى النتائج، قائلين إن الأمر يبلغ به أن يشــجع الغــش. وكان رأي الأغلبيــة أن التدريس أمر يتعلق بالعلاقــات، وأن العملية الحالية تؤذي هذه العلاقات. وشــعر البعض أنها تحمي المدرسين الأضعف؛ لأنهم يستطيعون «التدريس من أجل الامتحان» وهذا إعداد ســيء لحيــاة الطلاب حين يكبرون. وكان هؤلاء المدرسون يعتقدون أن ما يلي أساسي من أجل التقييم الفعال للأداء:

- استعمال واسع للبيانات الكيفية، واستعمال محدود للبيانات الكمية.
- إشراك المتعلمين في تقييم أداء المدرسين.
- إشراك الآباء والأمهات ومجموعات أخرى أيضاً.

كمــا كانوا حذرين تجاه الحاجة إلى إبقاء التغذية الراجعة ضمن حدود، وعلق أحد المدرسين قائلاً:

> لو كان لدينا اســتمارات تقييم يملؤها التلاميذ عند نهاية كل درس لما كان وضعنا أفضل مما نحن عليه الآن - محمَّلين بالأوراق وستكون مثل كل تقييم آخر - النوع الــذي نكرهه الآن. أعني أن المديرين ســيكتفون بجمع جميع التقييمات ويعطون درجة - وهكذا نعود إلى المربع الأول! (ميدلوود Middlewood ٢٠٠٢، ص ٨)

مبادئ رئيسية للفعالية:

بناء على أدلة البحوث في إنجلترا وويلز (ميدلوود Middlewood ٢٠٠١) ونيوزلندا (كاردنــو وبيجوت-إرفــين Cardno and Piggott-Irvine ١٩٩٧) وجنــوب أفريقيــا (ثرلــو Thurlow ٢٠٠١)، من المحتمل اقتراح ما يلي على أنه تصرف مناســب للقادة والمديرين:

- طــوِّرْ روح ثقــة جماعية. فضمن هذه الروح فقط ســنحصل على أفضل أداء من جميــع أعضاء الهيئة العاملة الذين يحتاجون للشــعور بملكيتهم لعملية كيف يدار أداؤهم ويُنْظَر إليه.

- تنطوي هذه الثقة والانفتاح على الإنصاف في المعاملة لجميع الموظفين على اختلاف درجاتهم في المدرســة أو الكلية، بما فيهم القادة والمديرون. ورغم أن المساهمات ســتكون مختلفة، فإن الحاجة تستدعي الشعور بأداء كل فرد والنظر إليه على أنه مهم لنجاح المنظمة.

- كن مدركاً للطبيعة المتغيرة للأدوار ضمن المدرســة أو الكلية، مثلاً أدوار المدرسين والهيئة المساندة. فما كان ذا صلة بأدائهم في وقت من الأوقات يمكن أن تضعف هذه الصلة بسرعة.

- طور اســتخدام تغذية راجعة بمقدار ٣٦٠ درجة. ويحسن القادة والمديرون صنعاً ببــدء هــذه العملية بأدائهم هم، كمــا يجري في إنجلترا وويلــز ونيوزلندا وبعض ولايات أستراليا.

- طبِّق تقييم الفرق. فهذا المفهوم ليس مفهوماً مريحاً فحسب في اليابان على سبيل المثال، بل إن المدرسين الشبان الذين قام ميدلوود Middlewood (٢٠٠٢) بفحص آرائهم يعتقدون أن هذا هو طريق المستقبل، طريق أكثر عدلاً وأقل تهديداً بالنسبة لأفضل الموظفين وللموظفين المعتدلين (المتوسطين moderate) معاً. ويمكن تطوير خطــط عمل للأفراد ضمن هذه العمليــة، بحيث تتلاءم جيداً مع مفهوم الحقائب المهنية للمدرســين الأفراد (دريبر Draper ٢٠٠٠)، وهو مفهوم آخذ الآن بالتطوير فــي دول مختلفة. ويشــير كالدويــل Caldwell (١٩٩٧) أيضاً إلى أنه يمكن منح المكافــآت فوراً للاعتراف بجهود الفرق، وأن هذه الفرق تتمتع بمزية عدم الانتماء إلى مستويات التسلسل الهرمي.

- قبل كل شــيء، لن تكون إدارة الأداء فعالة أبداً إذا أديرت على أنها شــيء إضافي، شــيء زائد يتم القيام بــه جنباً إلى جنب مع «قضايا الأشــخاص» الأخرى. وقد أشــار ميدلوود Middlewood (١٩٩٧) وهيلاويــل Hellawell (١٩٩٧) وكاردنو وبيجوت-إرفــين Cardno and Piggott-Irvine (١٩٩٧) ودريبر وجوين Draper and Gwynne (٢٠٠٣) وآخــرون إلى أن إدارة الأداء يجب أن تكون محوراً لجميع ما يقوم به القادة والمديرون في مدارسهم وكلياتهم. ويقول دريبر وجوين Draper and Gwynne (٢٠٠٣، ص ٧) إن إدارة أداء كلا الاحتيــاج الشــخصي والمهنــي – الذي «يمتد إلى أبعد بكثير من عملية إدارة الأداء الحالية – ســيكون لها تأثير عميق ومحوري» على ثقافة المنظمات التربوية ونجاحها.

المراجع:

Bassey, M. (1999), 'Performance related pay for teachers: research is needed', Professional Development Today, 2 (3), 15-28.

Brown, P. and Lauder, H. (1996) 'Education, Globalization and Economic Development', in Halsey, A., Lauder, H., Brown, P. and Wells, A. (eds), Education: Culture, Economy, Society, Oxford, Oxford University Press.

Bush, T., Coleman, M. and Ziaohong, S. (1998), 'Managing secondary schools in China', Compare, 28 (2), 83-195.

Caldwell, B. (1997), 'The impact of self-management and self-government on professional cultures of teaching: a strategic analysis for the twenty-first century', in Hargreaves, A. and Evans, R. (eds), Beyond Educational Reform, Buckingham, Open University Press.

Cardno, C. and Piggott-Irvine, E. (1997), Effective Performance Appraisal: Integrating Accountability and Development in Staff Appraisal, Auckland, Addison Wesley Longman.

Chetty, D., Chisholm, L., Gardner, M., Megan, N. and Vinjevold, P. (1993), Rethinking Teacher Appraisal, South Africa: Policy Options and Strategies, Johannesburg, University of Witterand.

Child, J. (1994), Management in China during the Age of Reform, Cambridge, Cambridge University Press.

Cutler, T. and Waine, B. (1999), 'Rewarding better teachers', Educational Management and Administration, 27 (1), 55-70.

Diocese of Sheffield (2000), Model Policy for Performance Management for Roman Catholic Schools in Hallam and Church of England Schools in Diocese of Sheffield, Sheffield, Sheffield Hallam Pastoral Centre.

Draper, I. (2000), 'From appraisal to performance management', Professional Development Today, 3 (2), 11-22.

Draper, I. and Gwynne, R. (2003), 'Predicaments in performance management', Headship Matters, (24), 5-7, London, Optimus Publishing,

Eccles, R. (1995), 'The performance measurement manifesto', in Holloway, J., Lewis, J. and Mallory, G. (eds). Performance Measurement and Evaluation, Milton Keynes, Open University Press.

Elliott, J. (2001), 'Characteristics of performative cultures', in Gleeson, D. and Husbands, G. (eds), The Performing School, London, RoutledgeFalmer.

Evans, L. (2001), 'Developing teachers in a performing culture. Is PRP the answer?', in Gleeson, D. and Husbands, C. (eds), The Performing School, London, Rout-ledgeFalmer.

Fitzgerald, T, Yangs, H. and Grootenbauer, P. (2003), 'Bureaucratic control or professional autonomy: performance management in New Zealand schools', School Leadership and Management, 2(1), 74-80.

Foskett, N. and Lumby, J. (2003), Leading and Managing Education: International Dimensions, London, Paul Chapman Publishing.

Furukawa, H. (1989), 'Motivation to work', in Riches, C. and Morgan, C. (eds), Human Resource Management in Education, Milton Keynes, Open University Press.

Gleeson, D. and Gunter, H. (2001), 'The performing school and the modernisation of teachers', in Gleeson, D. and Husbands, C. (eds), The Performing School, London, RoutledgeFalmer.

Hall, V. (1997), 'Managing staff, in Fidler, B., Russell, S. and Simkins, T. (eds), Choices for Self-Managing Schools, London, Paul Chapman Publishing.

Hampden-Turner, C. and Trompenaars, F. (1997), Mastering the Infinite Game: How East Asian Values Are Transforming Business Practices, Oxford, Capstone.

Hampden-Turner, C. and Trompenaars, F. (2003), 'A mirror-image of the world: doing business in Asia', in Warren, C. and Jaynt, E. (eds). Doing Business with New Markets, London, Nicholas Brealey.

Hellawell, D. (1997) 'Teacher appraisal', in Professional Development Today, 3, pp.46-50.

Hobby, R. (2001), 'Virtuous circles', in Professional Development Today, 5 (1), pp. 71-80.

Holloway, J. (1991), 'The building blocks of performance measurement', in Holloway, J., Lewis, J. and Malloy, G. (eds), Performance Measurement and Evaluation, London, Sage Publications.

Humphreys, S. and Oxtoby, M. (1995), 'Improving technical education in F.ygpt: management development, international assistance and cultural values', The Vocational Aspect of Education, 47 (3), 274-287.

Jantjes, E. (1996), 'Performance based teacher appraisal: from judgement to development', South African Journal in Education, 16 (1), 50-57.

Jennings, K. and Lomas, L. (2003), 'Implementing performance management for headteachers in English secondary schools: a case study', Educational Management and Administration, 31 (4), 369-383.

Law, S. and Glover, D. (2000), Educational Leadership and Learning, Buckingham, Open University Press.

Long, P. (1986), Performance Appraisal Revisited, London, Institute of Personnel Management.

Longenecker, G. and Ludwig, D. (1995), 'Ethical dilemmas in performance appraisal revisited', in Holloway, J., Lewis, J. and Mallory, G. (eds), Performance, Measurement and Evaluation, London, Sage Publications.

Lorenz, S. (1999), Effective In-Class Support: The Management of Support Staff in Mainstream and Special Schools, London, David Fulton.

McGregor, D. (1957), 'An uneasy look at performance appraisal', Harvard Business Review, 35, pp.89-94.

Mahoney, P. and Hextall, I. (2001), 'Performing and conforming', in Gleeson, D. and Husbands, C. (eds), The Performing School, London RoutledgeFalmer.

Middlewood, D. (1997), 'Managing appraisal', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. (2001a), 'Appraisal and performance in the UK', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach, London, RoutledgeFalmer.

Middlewood, D. (2001b), 'The future of managing teacher performance and its appraisal', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach, London, Paul Chapman Publishing, pp. 180-195.

Middlewood, D. (2002), Developing teacher assessment in the changing context of the twenty first century, paper presented to the 4th International Education Conference, Athens, May.

Middlewood, D. (2003), 'Managing teacher performance and its appraisal', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, S. (eds), Managing Human Resources in South Africa, London, Commonwealth Secretariat.

Mokgalane, E., Carrim, N. Gardiner, M. and Chisholm, L. (1997), National Teacher Appraisal Pilot Project Report, Johannesburg, University of Witterand.

Murphy, K. and Cleveland, J. (1995), Understanding Performance Appraisal, London, Sage Publications.

Newton, T. and Findlay, P. (1998), 'Playing God? the performance of appraisal', in Mabey, C. Salaman, G. and Storey, J. (eds), Strategic Human Resource Management, London, Sage Publications.

Ozga, J. (1995), 'Deskilling as a profession: professionalism, deprofessionalsm and the new managerialism', in Busher, H. and Saran, R. (eds), Managing Teachers as Professionals in Schools, London, Kogan Page.

Parry, G. (1995), 'Concerns and issues related to teacher appraisal in the USA', Education and the Law, 7 (1), 17-29.

Poster, C. and Poster, D. (1997), 'The nature of appraisal', in Kydd, I.., Crawford, M. and Riches, C. (eds), Professional Development for Educational Management, Buckingham, Open University Press.

Preedy, M. (2001), 'Evaluation: measuring what we value', in Middlewood, D. and Burton, N. (eds), Managing the Curriculum, London, Paul Chapman Publishing.

Rajpu, J. and Walia, K. (1998), 'Assessing teacher effectiveness in India: overview and critical appraisal', Prospects, 28 (1), 137-150.

Robertson, M. (2001), 'Performance management and performance objectives in church schools', Education Today, 51 (1). 41-44.

Sebakwane-Mahlare, S. (1994), 'Women teachers and community control in Lebowa secondary schools', Multicultural Teaching, 12 (3), 31-41.

Senge, P. (1993), The Fifth Discipline, London, Century Business.

Shah, S. (1998), Gender perspectives on principalship in Pakistan, unpublished PhD thesis, University of Nottingham.

Sikes, P. (2001), 'Teachers' lives and teaching performance', in Gleeson, D. and Husbands, C. (eds), The Performing School, London, RoutledgeFalmer.

Smyth, J. and Shacklock, G. (1998), Re-making Teaching: Ideology, Policy and Practice, London, Routledge.

Storey, J. and Sisson, K. (1998), 'Performance related pay', in Mabey C, Solaman, G. and Storey, J. (eds), Strategic Human Resource Management, London, Sage Publications.

Strathern, M. (2000), 'The tyranny of transparency', in British Educational Research Journal, 26 (3), 309-321.

Thrupp, M. (1999), 'Schools making a difference: let's be realistic!', Buckingham, Open University Press.

Thurlow, M., with Ramnarain, S. (2001), Transforming educator appraisal in South Africa', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A comparative approach, London, RoutledgeFalmer. pp. 90-111.

Tomlinson, H. (2000), '360 Degree feedback – how does it work?', Professional Development Today, 5 (2), 93-98.

Townley, B. (1989), 'Selection and appraisal: reconstituting social relations', in Storey, J. (ed.), New perspectives on Human Resource Management, London, Routledge.

Washington, K. (1991), 'School administration in China: a look at the principal's role', International Journal of Educational Management, 5, 4-5.

West-Burnham, J. (1993), Appraisal Training Resource Manual, Harlow, Longman.

Wood, C. and Pohland, P. (1983), Teacher evaluation and the "hand of history"', Journal of Educational Administration, 21 (2), 169-181.

Wragg, E., Haynes, G., Wragg, C. and Chamberlain, R. (2004), Performance Pay for Teachers, London, Routledge.

١٣

تعلم الهيئة العاملة والمنظمة

مقدمة:

يفحص هذا الفصل الطريقة التي يكون بها تطور الهيئة العاملة في مدرسة أو كلية أكثـر فعالية حين يوضـع ضمن بيئة منظمة تركز بصورة أساسـية على التعلم. ففي الوضـع المثالي أصبح تطور وتعلم الأشـخاص، وبالتالي المنظمـة، متكاملان بحيث لا يمكن فصلهما. ومع القبول بأن هذا قد لا يكون طموحاً واقعياً بالنسبة للأماكن التي تكون فيها الموارد، بما في ذلك الموارد البشـرية، قليلة، هناك من يقول إن تعلم الهيئة العاملة لكيفية التعلم له أهمية قصوى من أجل إنجاز أهداف المنظمات التربوية. ويرد في هذا الفصل وصف ملامح المدرسـة أو الكلية المتعلمـة وفحص أنواع وبيئات تعلم الهيئـة العاملة. وأخيراً يناقش الفصل أدوار القـادة والمديرين في تطوير مدارس أو كليات باعتبارها منظمات متعلمة.

أهمية التركيز على التعلم:

توجـد المنظمـات التربوية – أكانت رياض أطفـال أو مدارس أو كليـات أو جامعات – لتسـهيل التعلم بشـكل أو بآخر. والتعلم هو الغرض الأساسـي للأشخاص الموظفين للعمـل فيها مهما بدت مهامهم اليومية بعيدة عن ذلك. فأعضاء الهيئة العاملة الذين يقومون بتنظيف المباني أو الباحات أو الملاعب وصيانتها يفعلون هذا من أجل أن يتعلم التلاميذ أو الطلاب بصورة فعالة في أفضل بيئة ممكنة، مثلما أن التركيز النهائي لهيئة الموظفين الكتابيين في التعامل مع أعمالهم الورقية هو خدمة الغرض نفسه – والأنظمة التي يديرونها تخدم الوظيفة نفسها.

وأعضـاء الهيئة العاملة الذيـن ينطبق هذا عليهم بأكثر الصـور وضوحاً وجلاءً هم المدرسـون والمحاضرون، على الرغم من تزايد عمل أعضاء من الهيئة المسـاندة بشـكل مباشر مع المتعلمين ومساهمتهم في تعلم التلاميذ أو الطلاب، كما جاء ذكره في الفصل الثالـث. وتدعم أدبيات وبحوث تربوية كثيرة الرأي القائل إن أكثر المدرسـين فعالية هم

أولئك الذين يجيدون التعلم، والذين يستمرون في التعلم (داي وآخرون .Day et al ١٩٨٧؛ هوبكنـــز وآخرون .Hopkins et al ١٩٩٤؛ ميدلوود وآخرون .Middlewood et al ١٩٩٨؛ ســـتول وآخرون .Stoll et al ٢٠٠٣). لذلك فالمدرســـة أو الكلية القادرة على تشجيع مدرسيها وهيئتها المساندة، وفي الصورة المثالية جميع موظفيها، على التعلم ينبغي أن تكون ذات فعالية بالغة في مساعدة تلاميذها أو طلابها على التعلم. وهذه هي المقولة البسيطة الكامنة وراء الرابطة بين تعلم الهيئة العاملة وفكرة المدْرَسة المتعلمة أو الكلية المتعلمة. ولكن هذه البســـاطة تخفي وراءها عدداً من القضايا التي يرجح أن تؤثر في تحقق منظمة من هذا القبيل.

فـــي كثيرٍ من الـــدول النامية، حيث المصادر قليلة، يبقـــى التركيز في تطوير الهيئة العاملة ثابتاً على تدريب المدرسين وتطويرهم بصورة أكثر تقليدية. وفي دراسة دالين Dalin (١٩٩٤) لمشـــاريع التحســـين التربوي في إثيوبيا وبنغلادش وكولومبيا، اشتملت الأولويات العليا على تقليص العدد الكبير من المدرسين غيرِ المؤهلين وغير المدربين في المدارس من خلال التدريب وتطوير الهيئة العاملة اللذيْن ركّزا على المهارات الأساسية داخل الفصل وكتابة خطط عمل للتلاميذ وتحديث هذه الخطط وعمل موارد لاستخدام التلاميذ. وكما يشير كولمان Coleman (٢٠٠٣) وميدلوود Middlewood (٢٠٠٣) في بحوثٍ عن مدارس جنوب أفريقيا، يعتمد الكفاح لوضع ثقافة تعليم وتدريس مناســـبة أولاً وقبل كل شيء على ترسيخ فكرة أن التعلم مهم، وفي البيئات التي لم تتوصل حتى إلى إقرار المدرســـين بأهمية عدم التأخر عن الدوام، تبقى هذه المهمة الأوســـع مثبطة للهمم (تششولم وفالي Chisholm and Vally ١٩٩٦).

وفي الدول المتقدمة، حيث ندرة الموارد ليســـت قضية بنفس المســـتوى من الأهمية، لا يمكن افتراض أن المدرســـين هـــم بالضرورة متعلمون فعالـــون (بود Baud ١٩٩٥). والتركيز في التســـعينيات من القرن العشرين في كثير من هذه الدول كان على النتائج الكميـــة، والمزيد من الاختبـــارات والامتحانات، وضيَّق تقييم الأداء على أســـس كهذه التركيـــز في المـــدارس والكليات في اتجاه إنجاز الأهـــداف الموضوعة «بدلاً من التعلم المزدوج الحلقة الذي يشـــكك في الأهداف نفســـها ويعيد التفكير فيها، ويكيفها وفقاً لذلك» (لَمبي Lumby ٢٠٠١، ص ١٤). لذلك فالتحدي هنا باقٍ.

سمات المدرسة أو الكلية المتعلمة:

يعـــود أصل مفهوم «المنظمة المتعلمة» في عالم الأعمال إلى اقتراح ريفانز Revans (١٩٨٢) معادلـــة أن معـــدل التعلم في منظمة ما لا بد أن يتســـاوى مع معدل التغير أو

يزيـــد عليه. ومع إدراك المنظمات التربوية أيضاً للحاجة إلى التغير المســـتمر ولفكرة أن الاعتماد على المبادئ والعمليات الراهنة ســـيؤدي إلى الاختلال الوظيفي أو الركود، فإن أهمية إلزام جميع من في المدرسة أو الكلية بالتعلم والتطوير المستمرين أصبحت بالنسبة للكثير من هذه المنظمات مفتاح النجاح المستمر.

وفي الأساس، الملامح الرئيسية للمدارس أو الكليات من هذا النوع هي أنها:

- تركز طاقاتها ونشاطاتها على التعلم.
- تنظر إلى احتياجات المتعلم على أنها مركزية.
- ترسخ وتطور الروح الجماعية والأخلاق الضرورية للاستكشاف.
- تدرك أن التعلم موجود بأشـــكال كثيرة ويأتي من مصادر كثيرة، تشـــمل الشبكات الخارجية وأصحاب المصلحة الخارجيين.
- تقر بأن التعلم عملية تســـتمر مدى الحياة وأن دور المنظمة هو في تقديم مساهمة لهذه العملية.
- تكون في حالة تحول دائم.

هذه القائمة تعطي الانطباع بأنه بالنســـبة للموظفين لا توجد أماكن هادئة يعملون فيهـــا! وكما تقول ديل Dale (١٩٩٤، ص ٢٧)، ليس من الســـهل أن يكون المرء عضواً فـــي منظمة متعلمـــة، بل قد يكون ذلك مزعجـــاً، لأن الكثير من الأشـــخاص يرغبون في الاســـتقرار والاطمئنـــان، ولهم الحق في الحصول عليهمـــا. وهي تقترح أن فكرة «المحافظة الديناميكية» مناسبة لهم، حيث الحالة المثالية هي حالة «فيها التعلم والعمل مترادفان فعلياً» (ص ٢٤).

ومـــن الممكن أن ينظر القادة والمديـــرون إلى المنظمة المتعلمة نظرة واقعية على أنها طُموح، والعمل في سبيل تحقيقه سيساعد المدرسة أو الكلية على تحقيق الظروف التي يمكن فيها الوصول إلى الكثير من ملامح المنظمة المتعلمة.

ولا بد لكل مدرسة أو كلية أن توجد ضمن محيط زمنها، حتى ولو تغير ذلك المحيط باســـتمرار. فهي لذلك تحتاج لتلبية مطالب ذلك الزمن وهذا ســـيتضمن في كثير من الأحيان متطلبات قانونية من الحكومات الوطنية مثل المطالب –على سبيل المثال – من الموظفين وغيرهم من أصحاب المصلحة. وعلى هذا الأســـاس فإن التعلم الذي تُسَهِّلُه

يشتمل في صورته المثالية على:

- التعلم كوسيلة لتحقيق غاية.
- التعلم كعملية، تعلم كيفية التعلم.
- التعلم الذي يوفر المعرفة التي تستحق تحصيلها لذاتها.

ويكون التعلم كوسيلة لتحقيق غاية، حيث ينظر المتعلم إلى التعلم على أنه يستحق العناء؛ لأنه يؤدي إلى شيء محدد وملموس. وفي كثير من الأحيان يكون هذا اكتساباً لمهارة تمكن المتعلم من أداء مهمة جديدة، أو في أكثر الحالات شيوعاً في التربية الرسمية، يكون الحصول على مؤهل أو شهادة تؤدي إلى فرص توظيف أفضل وبالتالي إلى مستوى معيشة أفضل. وهذه بصور حتمية هي النظرة إلى التعلم التي يحملها كثير من الأشخاص في الدول النامية؛ حيث يُنْظَر إلى الإنجاز التربوي على أنه «جواز سفر» إلى النجاح الاقتصادي. على سبيل المثال، في جنوب أفريقيا، «لبناء ثقة الشباب بأنفسهم، علموهم المهارات الأساسية وأعدّوهم للحصول على عمل» (ريفز Reeves ١٩٩٤، ص ١٠٦). لكن هذا ليس مقصوراً على هذه البيئات. ويصف سوجيماين Sugimine (١٩٩٨، ص ١٢١) التنافس المستميت في اليابان لإدخال الأطفال في التيارات الصحيحة بحيث «أصبحت المدارس مؤسسات كادحة في تعليم الحقائق وذات أساس معرفي حتى على المستوى الابتدائي،» وكل ذلك من أجل التأكد من الدخول إلى المدارس والكليات التي «تضمن» النجاح في «الرهان على النجاح الاقتصادي.» وفي بعض الدول الأوروبية كاليونان مثلاً (ميدلوود Middlewood ٢٠٠١)، ينظر إلى الدروس الإضافية على أنها أساسية كي ينجح الأطفال في امتحاناتهم للسبب نفسه.

والتعلم كعملية - وهو رحلة وليس نهاية الرحلة (فرجسون Ferguson ١٩٨٢)- يشتمل على تركيز على تمكين المتعلم أن يأخذ من التربية الرسمية إلى الحياة المستقبلية هذه المعرفة لذاته كمتعلم التي يمكن توظيفها بفعالية في جميع البيئات في المستقبل. والتعلم لإعطاء المعرفة لذاتها يتقبل الفضول الذهني الذي يستمتع به أولئك الذين يتعلمون موضوعاً معيناً ويبهرهم ما يتعلمون - في التاريخ أو العلوم على سبيل المثال - ويشعرون أنه أثراهم. ويرى أولئك الذين يقترحون أن المدرسين يتحمسون **للشيء** الذي يدرسونه (المقرر) - يرون هذا النوع من التعلم على أنه عنصر أساسي من مكونات المدرسة أو الكلية المتعلمة.

وتستدعي الحاجة وجود جميع هذه الأنواع من التعلم لأنها جميعها أساسية لتطوير الشخص ككل، رغم أنه من المؤكد أن التأكيد على أحد الأنواع دون غيره سيحدث مع مرور الزمن وحسب المكان أو السياسات الوطنية. وعلى نحو مماثل، مثلما يشار إلى وجود مستويات مختلفة من التعلم (سطحي وعميق ومتعمق)، فكذلك سيوجد التعلم في أي من هذه المستويات في المنظمة، لأن هذه المستويات موجودة جميعاً كجزء من الحياة اليومية والتعلم اليومي.

وتنسجم سلسلة أنواع التعلم ومستوياته مع المفاهيم المتطورة عن المدارك المتعددة (جاردنر Gardner ١٩٨٣) وتنوع أساليب التعلم (مثلاً هوني وممفورد Honey and Mumford ١٩٨٨)، ولكن القدرات الإجمالية أو الجماعية التي تمتلكها المنظمة هي التي تجعلها مدرسة أو كلية متعلمة. ويشير ماكجيلكرايست وآخرون MacGilchrist et al. (١٩٩٧، ص ١٠٥) – في كتابتهم عن المدارس بالتحديد – إلى مفهوم «المدرسة الذكية» التي لديها القدرة على «قراءة بيئتها بأكملها بطريقة لا تربكها كلياً من جهة، ولا تبتعد عنها من جهة أخرى، بل تكون في علاقة سليمة معها وتعرف أنها تحتاج للاستجابة لكلا جانبيها الإيجابي والسلبي».

تعلم الهيئة العاملة وتطورها:

إن أية منظمة تهمل أعضاء هيئتها العاملة من حيث كونهم متعلمين كبار، ستقلل من احتمال أن تكون فعالة بالنسبة للذين يداومون فيها. وكلمتا «التدريب والتطوير» هما أكثر الكلمات شيوعاً في الاستعمال في سياق تعلم الهيئة العاملة، لكن التعلم من خلال التدريب يحمل معان تشير إلى «برامج مصممة لاكتساب المعرفة وإعطاء المعلومات، وهي محددة جداً ويوجهها المضمون ويحدد هدفها» (لو وجلوفر Law and Glover ٢٠٠٠، ص ٢٤٧). وبصفته هذه يرتبط هذا التعلم ارتباطاً شديداً جداً بالنظرة الوظيفية إلى التربية، النظرة التي تراها بصورة جوهرية وسيلة لتحقيق غاية. وكما جرى البحث في الفصل السابق، قد يكون لهذا تأثيرُ أن يعامَل المدرسون والمحاضرون وجميع أعضاء الهيئة العاملة ذوي العلاقة بالتربية كموظفين عاديين، ينفذون متطلبات سلطة أعلى. وهذه هي الحالة بصورة خاصة حيث يخضع المنهاج «لتوجيه التقييم» مع تركيز على النتائج، ويكون ذلك عادة بسبب الضغوط من الدولة أو أولياء الأمور، كالوضع الذي يصفه بيل Pell (١٩٩٨) في ريف جنوب أفريقيا.

ومن جهة أخرى، تتضمن كلمة «التطوير» اهتماماً بأعضاء الهيئة العاملة كأشخاص في تعلمهم إما المهني أو الشخصي أو كليهما. وفي الأصل كانت كلمة «مهني» تعني ضمناً صفات معينة متأصلة في المهنة (وخاصة درجة من الاستقلال الذاتى) وليس «قيمة الخدمة التي يقدمها أعضاء المهنة» (أوزجا Ozga ١٩٩٥، ص ٢٢). وبهذا الشكل يعني التعلم والتطوير المهنيين أنه سيكون للموظف درجة من التملك في تقرير ما التدريب المطلوب منه لكي يتحسن. وفي هذا السياق، يتصل هذا التعلم صلة وثيقة بالتطوير الشخصي، لأنه ينظر إلى إشراك مشاعر الفرد ومواقفه ودوافعه على أنها أساسية إذا كان له أن يتحسن. ويقول عدة كتّاب في موضوع تطور المدرسين، مثل داي Day (١٩٩٩، ص ١٢٤) إن للتطور علاقة بالتاريخ الشخصي مثلما له علاقة بالظرف الراهن، وأن عمل أعضاء الهيئة التربوية «مرتبط بحياتهم وتاريخهم ونوعية الأشخاص التي كانوا يمثلونها والتي تحولوا إليها».

ويمكن توضيح الحاجة إلى التدريب والتطوير، بهذين المعنيَين، بالإشارة إلى خطط التنفيذ. فجلوفر Glover (١٩٩٤) يصف حالة دراسية تتعلق بتطبيق إحدى خطط التقييم. وفي حين أن من الواضح أن القيام بالتقييم يتطلب مهارات محددة يمكن تدريب المديرين عليها، مثل المراقبة، فإنه يصبح من الواضح أن مشكلات المديرين الرئيسية تكمن في التغلب على ممانعة المدرسين للخطة، بل وعدائهم لها. لذلك فما كان المديرون بحاجة لتعلمه هو كيفية بناء علاقات إيجابية مع أعضاء الهيئة العاملة لديهم والتفاوض والإنصات وتطوير «مهارات استشارية» (ص ١٨٣). والكفاءة البالغة في مهارات تقديم الخطة على نحو ميكانيكي كانت عديمة الفائدة بدون المهارات الشخصية المطلوبة لإقناع الهيئة العاملة بقبول الخطة قبل كل شيء.

وعلى نحو مماثل، وجد هاريس وآخرون .Harris et al (٢٠٠١) في دراساتهم لمديري مجموعات المقررات في المدارس في إنجلترا وويلز أن هؤلاء المديرين كانوا في أحيان كثيرة يتلقون تدريباً يمكن أن يجعلهم أكفاء في معرفة المقررات واستخدام الموارد، الخ، ولكنهم لم يتلقوا أي إرشاد بالنسبة لقدرات القيادة المطلوبة لمساعدة أقسام المقررات على العمل كفريق، وهو شيء يحتاج إلى تفهم كل فرد وإلى علاقة معه لتمكينه من التحسن.

وكما يشرح ووترز Waters (١٩٩٨، ص ٣٤)، «مجرد إخبار شخص كيف يعطي ملاحظات بالغة الأهمية كتغذية راجعة لزملائه لا يكفي - إذا كان المدرس بحاجة لتطوير مهارات التوكيد والجزم - لجعل سلوك التغذية الراجعة يبدو منسجماً، كما أنه لا يكفي لجعل مستوى عال من تقدير الشخص لذاته يعزز المهارات».

الفعالية في تعلم الهيئة العاملة:

يمثل ما يلي بعض العوامل الهامة التي تؤثر في تعلم الهيئة العاملة:

فهم تعلم البالغين:

إن لإدراك العوامل الخاصة بالبالغين أهمية كبيرة في كيفية إدارة تعلم الهيئة العاملة. وتتضمن هذه العوامل:

- يأتي البالغون إلى التعلم وهم يحملون سلسلة واسعة من المعرفة والمهارات السابقة.
- قد يشعر البالغون بالقلق والخوف من إطلاق الأحكام عليهم حين يأتون إلى تعلم جديد.
- قد يقاوم البالغون ما يعتقدون أنه قد يكون هجوماً على كفاءتهم.
- يحتاج البالغون لرؤية نتائج تعلمهم وللحصول على تغذية راجعة دقيقة (مستقى من بروكفيلد Brookfield ١٩٨٦).

إن ما يأتي به البالغون من التجربة إلى تعلم جديد قد يتضارب مع ما هو متوقع منهم أن يعرفوه بصفتهم أعضاء هيئة عاملة في مدرسة أو كلية، و «محو التعلم» هو - كما يبين تايلور وبيشوب Taylor and Bishop (١٩٩٤) - بالغ الصعوبة.

التسليم بوجود بيئة المؤسسة:

كان التقليد السائد هو أن يكون التدريب الرسمي للموظفين التربويين بعيداً عن مكان عملهم ويقدَّم من خلال برامج رسمية. وفي عدد من الدول المتقدمة - حيث أصبحت الإدارة الذاتية والحكم الذاتي هما السمتان الرئيسيتان للمنظمة التربوية - حدث انتقال هام إلى التدريب والتطوير المقامين في موقع العمل. وهذا تسليم بأن الهيئة العاملة بحاجة لإدخال المعرفة والخبرة المكتسبتين من خلال التدريب داخل البيئة الحقيقية التي سيجري تطبيقهما فيها. وقد أظهر مسحُ حق Haq (١٩٩٨) للتربية المتوافرة في جنوب آسيا عدم الملاءمة النوعية (وكذلك الكمية) للتدريب، حتى الأساسي منه، للمدرسين القائمين بالعمل، ولكن خان Khan (٢٠٠٠، ص ٦٥) يقر بضعف التدريب في الباكستان الذي هو «خارجي بأكمله» ويترك المتدربين «ضعيفي الاستعداد لتكييف هذه المعرفة المتولدة خارجياً واستخدامها ضمن بيئتهم». وهو يبين

أنه في مثل هذه الأوضاع يصبح التدريب «إجراء رسـمياً يجب اتخاذه أكثر منه فرصة للتعلم وللمساهمة في التعلم» (ص ٦٥).

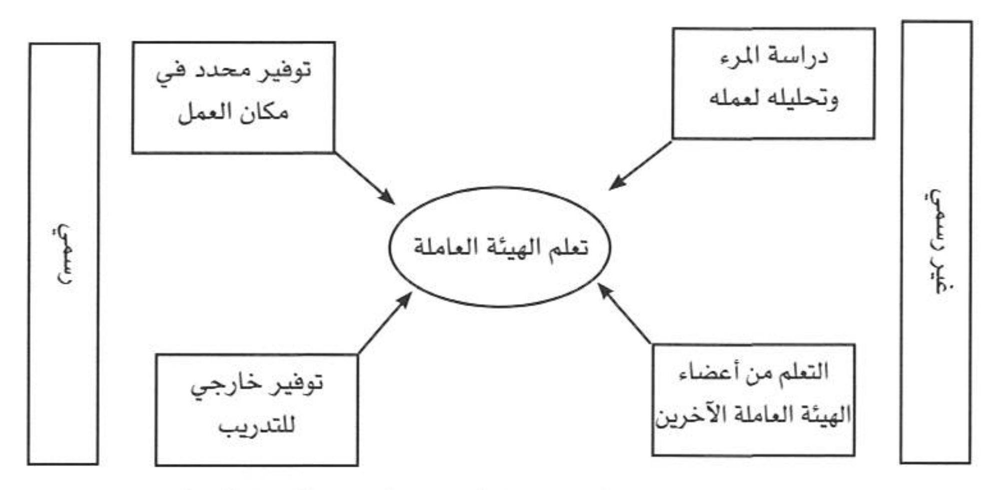
كما أن إخضاع تعلم الهيئة العاملة للبيئة يحتاج أيضاً لأن يأخذ في الحسبان الأدوار الشديدة التخصص التي يقوم بها أعضاء الهيئة العاملة. وبغض النظر عما إذا كان الدور هو دور مدرس أو محاضر أو رئيس قسم للمقررات أو أمين مكتبة أو مساعد مدرس أو موظف كتابي، الخ، فإن بعض التعلم يحتاج لإعطاء القائم بالدور رؤية أعمق لتلك المهارات والمعرفة الخاصة بذلك الدور. وهكذا فإن بالشو وفاريل Balshaw and Farrell (٢٠٠٢) - في وصفهما للتدريب الضروري للمساعدين الذين يدعمون الأطفال الذين يعانون من صعوبات حادة في التعلم - يشيران إلى فرادة الدور ومدى أهمية التفريق في التدريب بينه وبين تدريب المدرس أو موظف الرعاية، مهما كان من الضروري لهم العمل الوثيق كفريق. وعلى نحو مماثل، وجد بست Best (٢٠٠٠) - في مسح واسع النطاق لطرق رؤية نواب المديرين للتدريب الذي يتلقونه - أن أكثرية كبيرة أعطت قيمة كبيرة للتدريب الموجه بالتحديد لوظيفة نائب المدير، مقارنة مع التدريب الأكثر عمومية المتعلق بالقيادة والإدارة.

وإحدى النقاط ذات الأهمية في ضمان وجود التعلم الذي يركز على الدور كجزء من التعلم العام لأعضاء الهيئة العاملة هي أنه يسهم في القيمة التي يرى القائم بالدور أنها معطاة للعمل الذي تم القيام به. وهكذا أظهرت دراسة برتون Burton (١٩٩٤) لدور مشرفي النسخ والتصوير ومقابلات فورمان-بيك وميدلوود Foreman-Peck and Middlewood (٢٠٠٢) مع مساعدي المدرسين أن هؤلاء الأشخاص يشعرون أن التدريب في دورهم قد رفع تقدير الآخرين لهم. ولا شك أن هذا بحد ذاته أسهم للقيمة اللاحقة التي أعطاها هؤلاء الموظفون للتدريب.

إدراك كيف يتعلم أعضاء الهيئة العاملة بطرق مختلفة:

يمكن تقسيم الوسائل المختلفة التي يمكن أن يتم تعلم أعضاء الهيئة العاملة بها إلى أربع فئات عامة، كما هو موضح في الشكل (١٣-١).

- لا تتضمن دراسة المرء وتحليله لعمله مجرد تأمل المرء في كلا المعنيين الأحادي الحلقة والثنائي الحلقة لممارسته الخاصة، ولكن أيضاً في بعض الأحيان الشروع في تحليل منهجي.



الشكل ١٣ – ١ الوسائل المختلفة التي تتعلم الهيئة العاملة بها

للعمليـــة التي اضطلع بها، وفق ما ينادي به بريجهاوس Brighouse (١٩٩١)، الذي يطلـــق التأملات حول الســـبب في أن هذا التحليل المصغر قلما يســـتخدم في التربية مقارنـــة بالتدريب في مجال الطـــب أو الرياضة أو الفنـــون (بريجهاوس Brighouse ١٩٩١، ص ٨٤). كما أنها ستتضمن بالطبع تغذية راجعة آتية من التلاميذ أو الطلاب أنفسهم، وفي حالات كثيرة من القراءة الشخصية.

- يشـــتمل التعلم من أعضاء الهيئة العاملـــة الآخرين جميع الفرص اليومية للتحدث مـــع الزمـــلاء الآخرين، الأكثر خبـــرة والأقل خبرة. كما تشـــتمل على الملاحظات الشخصية داخل المدرسة أو الكلية وعند القيام بزيارة منظمات أخرى لأي سبب.
- التوفير المحدد يتألف من جميع العمليات والهياكل التي توفرها المدرســـة أو الكلية والتـــي تتراوح من تلقي الإرشـــاد والتقييم والمراقبة الرســـمية إلـــى تلقي فرصة المشـــاركة في صنع القرارات أو دراسة منصب معين لفترة من الزمن بغرض شغل هـــذا المنصب إذا اســـتدعت الحاجة ذلك. هذا بالإضافة إلـــى ما قد يتوافر من الحلقات والندوات أو ورشات العمل أو المؤتمرات أو الزيارات المنظمة.
- التوفير الخارجي. على الرغم من التركيز على توفير التدريب في مكان العمل في بعض الدول، لا يزال مهماً لأعضاء الهيئة العاملة مقابلة أعضاء هيئات عاملة في مدارس أو كليات أخرى والنقاش معهم، بحيث يتم تجنب أي موقف منعزل وتصبح أكبر مجموعة مشتركة من الأفكار في متناول الهيئة العاملة.

الرابطة بين تعلم الهيئة العاملة والمنظمة المتعلمة:

كما جاء ذكره سابقاً، المدرسون الفعالون هم متعلمون فعالون، وتوجد أدلة على أن تعلم الهيئة العاملة له تأثير مباشر على تعلم الأشخاص الذين توجد المدرسة أو الكلية من أجلهم فعلياً، أي التلاميذ أو الطلاب. فإذا كان الطلاب محاطين بأشخاص بالغين ملتزمين بوضوح بتعلمهم ومتحمسين له، فالكثير من هذا سينتقل إلى التلاميذ أو الطلاب. ويقول بارث Barth (١٩٩٠، ص ٣١) في وصف أهمية مشاركة المدرسين بعضهم بعضاً في تجاربهم الهادفة إلى التطوير أن هناك «أدلة بأنه حين يتشارك البالغون ويتعاونون، فإن الطلاب يفعلون الشيء نفسه». ووجدت هيوز Hughes (٢٠٠١، ص ١١) أن إظهار «الاحترام» للأشخاص الذين يدرّسون مادة عالية المستوى لم يقتصر على الزملاء الآخرين، بما فيهم الهيئة العاملة في المطبخ. وهي تشير إلى ملاحظة التلاميذ «للحماس وشعور الإثارة» اللذين يظهران على أعضاء الهيئة العاملة المشاركين في التدريب.

وفي بحث مطول حول تأثير برنامج ينفذ في الموقع على المشاركين والمدرسة المضيفة، وجد ميدلوود Middlewood (١٩٩٩، ص ٨٨) أن الرابط بين تعلم أعضاء الهيئة العاملة والطلاب ظهر في ثلاث طرق:

(١) من خلال **ما** اكتشفوه عن الطلاب، أي المعرفة المكتسبة من خلال مضمون الموضوع المستقصى،

(٢) ومن خلال ما اكتشفوه من القيام بالبحث **مع** الطلاب، أي فهم الطلاب من خلال العملية،

(٣) ومن خلال ما اكتشفوه عن طريق **كونهم** هم أنفسهم طلاباً، أي التماهي من خلال التقمص العاطفي.

والبند الثالث هو الأقوى في كون تعلم الهيئة العاملة يؤثر على تعلم التلاميذ أو الطلبة. فالمسألة لا تقتصر على أن بعض المهارات التي يحتاجها أعضاء الهيئة العاملة في دراسة رسمية من هذا النوع تماثل من حيث نوعها المهارات التي يحتاجها الطلاب في المستويات المختلفة في المدرسة أو الكلية، مثل القيام بعمليات استقصاء، وتحليل الدلائل، الخ. (انظر تيريل وآخرين .Terrell et al ١٩٩٨، ص ١٦)، لكن التقمص العاطفي للمتعلمين يعني أن أغلبية كبيرة من أعضاء الهيئة العاملة يشعرون أن علاقاتهم مع الطلاب قد تحسنت. وتضمنت الأمثلة مدرسين يساعدون الطلاب

في عمل واجباتهم أثناء الفسحة، بدلاً من إلقاء محاضرة عليهم بسبب عدم قيامهم بها في المنزل! ويشير هيوز Hughes (٢٠٠١) وميدلوود Middlewood (١٩٩٩) إلى وجود تبادل صريح بين المدرسين والتلاميذ أو الطلاب لخبراتهم المختلفة في التعلم. وتستشهد هيوز Hughes (٢٠٠١، ص ١٢) بقول أحد البالغين: «إنك فقط من خلال عملك الشاق حين تقوم أنت بالتعلم تكتسب فهماً لوجهة نظر الطفل».

ويتلاءم هذا التقمص العاطفي والمشاركة في تعلم أعضاء الهيئة العاملة والطلاب تلاؤماً جيداً مع أنواع التعلم المختلفة التي يقترح أسبينوول وبدلار Aspinwall and Pedlar (١٩٩٧) أنها الأنواع التي تشير إلى منظمة متعلمة، وهي:

١- التعلم **عن** الأشياء.

٢- تعلم **فعل** الأشياء.

٣- تعلمنا أن **نصبح أنفسنا، أن نحقق جميع الإمكانية الكامنة فينا.**

٤- تعلم **إنجاز الأشياء معاً** (مأخوذ عن أسبينوول وبدلار Aspinwall and Pedlar ١٩٩٧، ص ٢٣٠).

وتوضح جميع الدراسات عن المدرسين كمتعلمين (داي وآخرون .Day et al؛ فولان وهارجريفز Fullan and Hargreaves ١٩٩٢؛ ستول وآخرون .Stoll et al ٢٠٠٣) نمو الثقة بالنفس وتقدير الذات اللذين يكتسبهما البالغون ذوو العلاقة. وهذا بدوره يعطيهم الثقة بالنفس لمشاركة تلاميذهم أو طلابهم تجربة كل منهم التعلمية، مع كون الهدف النهائي لكل منهم تحقيقَ كاملِ قدرته الكامنة. ويعبر كونستابل Constable (١٩٩٥، ص ١٦٥) عن ذلك بقوله: «المواقف التي يقفها المدرسون من التعلم هي جزء من بيئة التعلم بالنسبة للتلاميذ».

كما أن أعضاء الهيئة المساندة المتحمسين لتعلمهم يذكرون أيضاً أنه يمكن أن تتبدل علاقاتهم مع التلاميذ المتعلمين (انظر فورمان-بيك وميدلوود Foreman-Peck and Middlewood ٢٠٠٢)، مع زعم بعض مساعدي المدرسين بوجود فهم أكبر لديهم لعمليات التعلم التي يمر بها من يرعونهم من التلاميذ، وتركيزهم على نقاط القوة أكثر من نقاط الضعف.

ويرى بورينج - كار وويست - برنام Bowring-Carr and West-Burnham (١٩٩٧) الموقف المتحمس والنظرة الإيجابية على أنهما جزء أساسي من التحول من المدرس

كرئيس والمتعلم كمرؤوس إلى علاقة يستحوذ التعلم فيها على الأهمية الكاملة – لدى الجميع. و «المدرس كمتعلم» سيعرف الوضع الراهن للمتعلم و «يبني على نقاط القوة بدلاً من الهجوم على نقاط الضعف المحتملة» (ص ١٦٢).

وفي نهاية المطاف، العلاقة بين تعلم الهيئة العاملة والمنظمة المتعلمة هي في قدرة المنظمة «على القيام بتحسين مستمر أثناء تكيفها مع التغير في البيئة الخارجية» (بلاندفورد Blandford ٢٠٠٠، ص ٥). وعلى هذا الأساس، سيكون بإمكان جميع الموظفين وضع أهداف والتخطيط لها وتحقيقها بسبب ثقافة التعلم التي تطورت.

سلوك التعلم	سلوك عدم التعلم
اقتراح الأفكار	إهمال الأفكار
تكرار الأخطاء*	التعلم من الأخطاء
الاعتراف بنقاط القصور	إلقاء اللوم على الآخرين أو الأحداث
الانفتاح على الحقيقة	إخبار الناس ما يودون سماعه
النظر في البدائل	التوجه إلى حلول عاجلة
تحمل المسؤولية	التوقع من الآخرين أن يتحملوا المسؤولية

الشكل ١٣ – ٢ سلوك التعلم وسلوك عدم التعلم في المنظمات (مأخوذ من هوني Honey ١٩٩٣)

دور القادة والمديرين:

إذا رغب القادة والمديرون في تمكين تعلم الهيئة العاملة من الازدهار وأن تتطور المنظمة كمجتمع متعلم، فما يلي قد يكون ذا أهمية:

كونوا قدوة في أدواركم باعتباركم متعلمين:

يجب أن يكون هذا على مستويين على الأقل. أولاً، يحتاج القادة والمديرون أن يكونوا شخصياً ملتزمين كأفراد بأن يتعلموا. وإذا أرادوا أن يقودوا مدارسهم أو كلياتهم إلى بيئات مستقبلية ومجهولة، فهم يحتاجون التطوير المستمر لأنفسهم؛ بصفتهم أشخاصاً واعين لذاتهم، يعيدون تقييم سلوكهم وعواطفهم وسلامة تفكيرهم باستمرار في ضوء

* ملاحظة المترجمة: من الواضح أن هناك خطأ في هذا البند المتعلق بالأخطاء وأن «التعلم من الأخطاء» يجب أن يكون جزءا من **سلوك التعلم** و «تكرار الأخطاء» يجب أن يكون جزءا من **سلوك عدم التعلم**.

التجـــارب الجديـــدة، أكانت تجاربهم أم تجارب الآخرين. ولابــد أن يكون التعلم مدى الحياة أمراً واقعاً بالنسبة لهم شخصياً. يقول بيتسينا Bezzina (٢٠٠١، ص ١٦) إن «هناك أشـــخاصاً كثيرين جداً تقاعدوا حقاً في سن الخامسة والعشرين، مثلما يوجد أشخاص يعيشون الحياة كاملة في سن السبعين». وهو يعني ضمناً أن القادة والمديرين بحاجــة لأن يكونوا ضمن الفئة الثانية، ومع تقدمهم في الســـن، تزداد أهمية قدرتهم على نقـــل حكمتهم وخبرتهم لأولئك الذين يملكـــون الطاقة والحماس لتحقيق حدوث الأشياء (شاكتر - شالومي وميلر ١٩٩٥ Schacter-Shalomi and Miller).

ثانياً، هم يعرضون دورهم التعلمي بتشـــجيع أنواع الســـلوك في المنظمة التي تظهر التعلم وتثبط عدم التعلم، كما يوضح نموذج هوني Honey (الشكل ١٣ - ٢).

هذا التشجيع والتثبيط بحاجة لأن يكونا صريحين وواضحين كي يفهم الناس أن هذه هي الطريقة التي يتعلمون فيها ويتطورون، هم ومنظمتهم. يتمثل مثال بسيط في الشخص الذي يأتي بمشكلة إلى القائد أو المدير. فالسلوك التعلمي هنا هو في الإجابة: «ما الذي تقترح القيام به بالنســـبة لهذا؟» أو «ما هي الخيارات للتعامل مع هذا؟» وجواب عدم التعلم هو: «حسناً، سأعالج لك الموضوع».

ادعموا جميع الموظفين باعتبارهم متعلمين:

يجب أن يرتكز هذا الدعم على الدعم العام الذي يقدمه القائد أو المدير للزملاء، دعم يقوم على الثقة. وعبّر إيجان Egan عن بعض المبادئ الأساسية (١٩٨٢، ص ٤٤):

السرية	«إذا أخبرتُ هذه المرأة شيئاً عن نفسي فإنها لن تخبر الآخرين».
الموثوقية	«تُعَـرَّف الثقة ... بأنها توقع لـــدى أحد الأفراد أو المجموعات بأنه يمكن الاعتماد على الكلمة أو الوعد أو العبارة الشفهية أو المكتوبة الآتية من فرد آخر أو مجموعة أخرى».
المراعاة في استخدام السلطة	الافتراض هنا هو النظرة إلى المساعد على أن لديه سلطة وأنه من الأشخاص الذين لا يسيؤون استخدامها.
الفهم	يقول العميل: «إذا أخبرت هذا الشـــخص شـــيئاً عن نفسي، فإنه سيبذل جهداً لفهمي».

وبوجود هذه المبادئ المعززة للعلاقة بين الأشـخاص المعنيين، فإن مهمة القائد هي أن يـدرك أن جميع أعضاء الهيئة التعليميـة مختلفون ولديهم طموحات مختلفة أكان ذلك شخصياً أو مهنياً. ولا تحتاج هذه الاختلافات للاعتراف بها فحسب، بل الاحتفاء بهـا أيضاً، بحيث يتم تعزيز أي إنجاز ينجزه أحد الأفراد في التعلم والتطوير. ويمكن القيـام بهذا التعزيز بصورة غير رسـمية من خلال النقاش فـي غرفة الهيئة العاملة، أو بصورة أكثر رسـمية من خلال منح الشهادات أو الاعتراف العلني في الاجتماعات. وتسـاعد هذه الممارسـة أيضاً في توفير بيئة يشـعر أعضاء الهيئـة العاملة فيها أن إجراء التجارب في التعلم أمر يسـتحق العناء، لأن هناك تسـامحاً تجاه الفشـل بين الحين والآخر بصفته «تجربة عملية». وأحد المبادئ الأساسية للقادة في تشجيع تعلم الهيئة العاملة هو أن المحدد الرئيسي للنمو هو الخوف الذي يشعر به الفرد (هوبسون وسـكالي Hopson and Scally 1981) ومهمة القائد هي إيجاد بيئة يتقلص فيها هذا الخوف إلى الحد الأدنى.

شجعوا المشاركة في التعلم:

يشـير برَنَـر Bruner (١٩٩٦) إلى تعريف للذكاء يراه على أنـه «موزَّع» في عالم الفرد وبالتالـي فهو موجود ويتعزز عن طريق «الكتب التي يسـتخدمها المـرء، والملاحظات التي يأخذهـا عادة، وبرامج الحاسـب الآلي وقواعـد البيانات التي يعتمد عليهـا، وقد يكون الأصدقاء والزملاء والمرشـدون الذيـن يرجع المرء إليهم للحصول علـى التغذية الراجعة والمساعدة والنصح، بل وحتى مجرد الصحبة، هم الأكثر أهمية من أي شيء آخر» (ص ٧٧).

هذه الحاجة لدى موظفي التربية للمشاركة والتعاون من أجل التطوير تلقى الاعتراف على المستوى الوطني، كما هو الحال في الولايات المتحدة، حيث يؤكد المجلس الوطني لتطويـر الهيئة العاملة بالنسـبة لكل مـن معاييره أن بيئة «البالغـين المصنفين ضمن مجتمعات متعلمة» بالغة الأهمية (هيرش Hirsch ٢٠٠١). وفي ويلز، حيث أحقية كل فرد في التطوير المهني المسـتمر منصوص عليها الآن قانونياً، يوجد تأكيد أيضاً على الحاجة إلى التشارك (جونز Jones ٢٠٠٣).

لذلك على المسـتوى المؤسسـي، مهمة القائد أو المدير هي تسـهيل هذا التشارك والتعاون، بشـكل رسمي وغير رسمي. وقد ورد سابقاً وصف بعض الطرق التي يمكن بها القيام بهذا.

أدخلوا التأكيد على التعلم في جميع عمليات الإدارة:

يعالج القسم الأخير من هذا الكتاب العمليات المختلفة التي يحتاج القادة والمديرون لتناولها بصورة فعالة – الاستقطاب والانتقاء وتقليد المناصب والتقييم، الخ. والمدرسة أو الكليــة «المتعلمة» تؤكد على التعلم في كل هذه المراحل. ففي مرحلة الاســتقطاب، تشــدد كثير من المدارس والكليات على الفرص المتاحة لتطــور أعضاء الهيئة العاملة (مثــلاً من خــلال البرامج المنفذة فــي الموقع)، لكي تجذب الأشــخاص الملتزمين بأن يتعلموا. وفي مقابلات الانتقاء، يمكن سؤال المرشحين عما تعلموه خلال فترة حديثة. وفي تقييم الأداء، التشــديد على تعلم الفــرد (وتعلم التلميذ أو الطالب) منذ المراجعة الأخيــرة يمكن أن يكون صريحاً. وتســتدعي الحاجة لأن تركــز مراقبات المدرس أو مساعد المدرس على التعلم. ويقترح بورينج – كار Bowring-Carr (١٩٩٣، ص ٣٣٢) – بعد أن يصف جميع المشــكلات والصعوبات المرتبطة بالمراقبة داخل الفصل – أنه لا يمكن التغلب عليها إلا من خلال إســتراتيجية طويلة المدى لتمكين النظر إلى المراقبة «علــى أنها عضويــة، أي جزء طبيعي ومتكــرر» من الطريقة التي تعمــل بها المنظمة التربويــة. وهــو يقترح أن هذا يمكن أن يكــون الهدف لكل العمليات الرســمية التي تضطلع بها إدارة المدرسة أو الكلية.

طوروا ثقافة الاستقصاء والتأمل:

لا يمكن ممارســة التأمل النقدي في عزلة. يقــول داي Day (١٩٩٩) إن المدارس والكليات بحاجة لأن تكون «مجتمعات ممارسة تأملية» وإنه لكي يتحقق هذا، يجب أن تتوافر الفرص للمناقشــات النقدية وذلك لكي يزدهر التشــارك في الحكمة والخبرة. وتكمــن الصعوبة هنا في الضغــوط والتوقعات التي تواجهها المــدارس والكليات في معظم الدول لتقديم نتائج ملموسة محددة. هذه الضغوط الخارجية لا تشجع السلبية والامتثال فحسب، بل تقلل من الوقت الفعلي المتاح للتأمل والاستقصاء.

> ويعني «الافتقار إلى التأمل» أن الحاجة لمجرد البقاء والقلق الذي من الطبيعي أن يشعر به كل شخص في المنظمة من أن الآلات يجب أن تستمر في العمل مهما كانت التكلفة، يجعلان من الســهل جداً نسيان السبب الذي أقيم المشروع من أجله أصلاً. (بورينج ـ كار وويست ـ برنام Bowring-Carr and West-Burnham ١٩٩٧، ص ١٤٣)

وفــي الــدول النامية التي يمكن فيهــا أن يخضع الأداء والتأمل للقيــادة والإدارة، يتبنــى فيل Vaill (١٩٨٩) مفهوم وو–وي Wu-wei الصيني، الذي هو فن عدم الفعل.

وهــو يقــول إن هذا يتعلق بتعلم كيفية المضي مع الموجة أو اتباع التيار (في نهر هائج). وهــذا المفهوم لا ينصح بالســلبية، بل هو طريقة لتعلم فــن الحكم على الأمور، معرفة متــى يتدخل المرء ومتــى يكون من الأفضل ترك الأمور على حالها. فالعدد الكبير من المديرين – الذين يقودهم شــخص من نموذج «أنا الذي أتولى الأمور» المحفِّز والحاسم – يتدخــل ويعرض الحلول. بينما يقترح مفهوم وو- وي الرجوع إلى الوراء وفحص ما يحدث وجمع الأفكار والاستماع لوجهات نظر الآخرين وتشجيع الآخرين على التفكير فــي الخيارات والتفكيــر بالوضع، ثم عند ذلك فقط، اتخاذ قــرار ما هو العمل الذي يجــب القيام به، إن وجدت الضرورة لأي عمــل. والمثل الأعلى هو أنه في قيام القادة والمديريــن بالتصرف على هذا النحو، يتشــجع جميع أعضاء الهيئــة العاملة على أن يتصرفوا بطريقة مماثلة، وأن يتأملوا ويعودوا بصورة منتظمة إلى «كيف» و «لماذا» بدلاً من «ماذا». وقد وجد بحث كارنيل Carnell (٢٠٠١) في المدارس أن تطوير تعلم الهيئة العاملة جرى من خلال «حوار ما بعد التعلم»، أي حيث كلما اكتشــف الأشخاص المزيد عن تعلمهم وعن الطبيعة المعقدة للتعلم نفسه، تزداد حاجتهم لمشاركة الآخرين في هذا، وبذلك ينتقلون من الحدسي إلى الصريح من حيث الممارسة العادية للهيئة العاملة.

قيموا فعالية تعلم الهيئة العاملة:

لا يمكن تجاهل حاجة القادة والمديرين إلى فهم ما إذا كانت السياســات والممارسة في تعلم الهيئة العاملة فعالة، وهذا الموضوع هو موضوع اكتُشف أنه معقد، لأنه تحديداً يتعلق بالأشخاص. وعلى الرغم من أنه جرى اقتراح نماذج لتقويم برامج تطوير الهيئة العاملة (مثلاً: ســتيك وآخرون Stake et al. ١٩٨٧؛ ميدلوود Middlewood ١٩٩٧)، وأجريت بحوث حول تأثير التطوير المهني المســتمر على مجموعات من أعضاء الهيئة العاملة أو مدرســي المقررات، فإن ما هو بالغ الأهمية وفي الوقت نفســه أكثر صعوبة في التقدير هو التأثير الطويل الأمد لتعلم الهيئة العاملة على المدرســة أو الكلية. وما يلي هو اقتراح لمؤشرات محتملة للتقدم المنجز في اتجاه تأسيس مدرسة أو كلية متعلمة أكثر فعالية على مدى فترة من الزمن.

- هل تخصص الاجتماعات للمناظرة حول التعلم بدلاً من القضايا التشغيلية؟
- هل يقوم عدد أكبر من أعضاء الهيئة العاملة باستخدام المكتبات ومراكز الموارد؟
- هل يتطوع عدد أكبر من أعضاء الهيئة العاملة بقيادة المناقشة؟

- هــل يقر أعضاء الهيئة العاملة بدور أطــراف أخرى في الدور التعلمي، مثل الآباء والأمهات؟
- هل أعضاء الهيئة العاملة مستعدون لتحديد الأخطاء (أخطاؤهم وأخطاء الآخرين) والإقرار بها بصفتها تجارب تعلمية؟
- هل هناك إدراك للحواجز المعيقة للإبداع في التعلم والتعليم؟
- هل هناك اعتراف واستغلال للقدرات التعلمية لدى جميع أعضاء الهيئة العاملة؟
- هل هناك إقرار في تعلم الهيئة العاملة بأساليب التعلم المختلفة؟
- هــل تتوافر لجميع أعضــاء الهيئة العاملة الفرص لإســداء صبغة رســمية على إنجازاتهم في التعلم إن رغبوا في ذلك، وما هي نسبة الذين يقومون بذلك؟

خاتمة:

من المرجح أن يكون التقدم نحو التحول إلى مدرســة أو كلية متعلمة غير سلس بل وهائجاً مضطرباً. والاختلاف أمر أساســي بالنسبة لثقافة قائمة على التأمل النقدي والمناظــرة. ويؤكــد هوبكنز وآخــرون .Hopkins et al (١٩٩٤) علــى أهمية «العيش مع الالتباس» بالنســبة لأعضاء الهيئة العاملة وهــم يتقدمون في تطورهم وفي تطور المنظمة. والمؤكد هو أن تعلم الهيئة العاملة «لا يمكن أن يكون من الكماليات الاختيارية» (هارجريفــز Hargreaves ١٩٩٧، ص ١٠١). فــلا بد من جعلــه جزءاً لا يتجزأ من طريقة المنظمة في مواجهة التحديات في عالم معقد ســريع التغير، وهذه هي المهمة النهائية للقادة والمديرين.

المراجع:

Aspinwall, K. and Pedlar, M. (1997), 'Schools as learning organisations', in Fidler, B., Russell, S. and Simkins, T. (eds), Choices for Self Managing Schools, London, Paul Chapman Publishing.

Balshaw, M. and Farrell, P. (2002), Teaching Assistants, London, David Fulton.

Barth, R. (1990), Improving Schools from Within, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Baud, D, (1995), 'Meeting the challenges', in Brew, A. (ed.), Direction in Staff Development, Buckingham, Open University Press.

Best, R. (2000), 'The training and support needs of deputy headteachers', Professional Development Today, 4 (1), 39-50.

Bezzina, C. (2001), 'A commitment to learning', Managing Education Matters, CCEAM, 3 (2), 10, Hove, Education Publishing Co. Ltd.

Blandford, S. (2000), Managing Professional Development in Schools, London, Rout-ledge.

Bowring-Carr, C. (1993), 'How shall we know quality in teaching and learning? Some problems associated with classroom observation', Curriculum Journal, 4 (3), 315-334.

Bowring-Carr, C. and West-Burnham, J. (1997), Effective Learning in Schools, London, Pitman.

Brighouse, T. (1991), What Makes a Good School? Stafford, Network Educational Press.

Brookfield, S. (1986), Understanding and Facilitating Adult Learning, Milton Keynes, Open University Press.

Bruner, J. (1996), The Culture of Education, London, Pitman.

Burton, T. (1994), 'The photocopy lady: the role of the reprographics supervisor', in Crawford, M., Kydd, L. and Parker, S. (eds), Educational Management in Action: A Collection of Case Studies, London, Paul Chapman Publishing.

Carnell, E. (2001), 'The value of meta-learning dialogue', Professional Development Today, 4 (2), 43-54.

Chisholm, L. and Vally, S. (1996), The Culture of Learning and Teaching in Gauteng Schools, Witterand Education Policy Unit.

Coleman, M. (2003), 'Developing a culture of learning and teaching', in Coleman, M., Graham-Jolly, M. and Middlewood, D. (eds), Managing the Curriculum in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Constable, H. (1995), 'Developing teachers as extended professionals', in Busher, H. and Saran, R. (eds), Managing Teachers as Professionals in Schools, London, Kogan

Page. Dale, M. (1994), 'Learning organisations', in Mabey, C. and lies, P. (eds), Managing Learning, London, Routledge.

Dalin, P. (1994), How Schools Improve, London, Cassell.

Day, C. (1999), Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning, London, Falmer Press.

Day, C, Whitaker, P. and Wrenn, D. (1987), Appraisal and Professional Development in Primary Schools, Milton Keynes, Open University Press.

Egan, G. (1982), The Skilled Helper, Monterey, CA, Brooks/Cole.

Ferguson, M. (1982), The Aquarian Conspiracy, London, Granada.

Foreman-Peck, L. and Middlewood, D. (2002), Formative Evaluation of the Foundation Degree for Teaching Assistants, Northampton, University College Northampton.

Fullan, M. and Hargreaves, A. (1992), Teacher Development and Educational Change, London, Falmer Press.

Gardner, H. (1983), Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New York, Basic Books.

Glover, D. (1994), 'Introducing appraisal', in Crawford, M., Kydd, L. and Parker, S. (eds), Educational Management in Action: A Collection of Case Studies, London, Paul Chapman Publishing, pp. 173-184.

Haq, M. (1998), Human Development in South Asia, Karachi, Oxford University Press.

Hargreaves, A. (1997), 'From reform to renewal: a new deal for a new age', in Hargreaves, A. and Evans, R. (eds). Beyond Educational Reform, Buckingham, Open University Press.

Harris, A. Busher, H. and Wise, C. (2001), 'Effective training for subject leaders', Jourrial of In-Service Education, 27 (1), 83-94.

Hirsch, S. (2001), 'We're growing and changing', Journal of Staff Development, 22 (3), 10-17.

Honey, P. (1993), Creating a Learning Organisation, Maidenhead, Peter Honey Publications.

Honey, P. and Mumford, A. (1988), Manual of Learning Style, Maidenhead, Peter Honey Publications.

Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1994), School Improvement in an Era of Change, London, Cassell.

Hopson, B. and Scally, M. (1981), Lifeskills Teaching, London, McGraw-Hill.

Hughes, M. (2001), 'Teachers as role models for learning', in Professional Development Today, 4 (2), 7-12.

Jones, T. (2003), 'Continuous professional development in Wales', Professional Development Today, 6 (1), 35-42.

Khan, M. (2000), 'Teachers' professional development: a way of improving education in Pakistan', International Studies in Educational Administration, 28 (3), 57-67.

Law, S. and Glover, D. (2000), Educational Leadership and Learning, Buckingham, Open University Press.

Lumby, J. (2001), 'Framing teaching and learning in the twenty first century', in Middlewood, D. and Burton, N. (eds), Managing the Curriculum, London, Paul Chapman Publishing.

MacGilchrist, B., Myers, K. and Reed, J. (1997), The Intelligent School, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. (1997), 'Managing staff development', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), Managing People in Education, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. (1999), 'Some effects of multiple research projects on the host school staff, in Middlewood, D., Coleman, M. and Lumby, J., Practitioner Research in Education: Making a Difference, London, Paul Chapman Publishing.

Middlewood, D. (2001), 'The future of managing teacher performance and its appraisal', in Middlewood, D. and Cardno, C. (eds), Managing Teacher Appraisal and Performance: A Comparative Approach, London, RoutledgeFalmer.

Middlewood, D. (2003), 'Teacher professionalism and development', in Coleman, M., Graham-Jolly, M. and Middlewood, D. (eds), Managing the Curriculum in South African Schools, London, Commonwealth Secretariat.

Middlewood, D., Colman, M. and Lumby, J. (1998), Practitioner Research in Education: Making a Difference, London, Paul Chapman Publishing.

Ozga, J. (1995), 'Deskilling as a profession: professionalism, deprofessionalism and the new managerialism', in Busher, H. and Saran, R. (eds), Managing Teachers as Professionals in Schools, London Kogan Page.

Pell, A. (1998), 'Primary schooling in rural South Africa', in Moyles, J. and Harg-reaves, L. (eds), The Primary Curriculum: Learning from International Perspectives, London, Routledge.

Reeves, C. (1994), The Struggle to Teach, Johannesburg, Maskew Miller Longman.

Revans, R. (1982), 'The origins and growth of action learning', Bromley, Chartwell-Bratt.

Schacter-Shalomi, Z. and Miller, R. (1995), From Age-ing to Sage-ing, London, Warner Books.

Stake, R., Shapson, S. and Russell, L. (1987), 'Evaluation of staff development programmes', in Wideen, M. and Andrews, I. (eds), Staff Development for School Improvement, Lewes, Falmer Press.

Stoll, L., Fink, D. and Earl, L. (2003), It's About Learning (and It's About Time), London, RoutledgeFalmer.

Sugimine, H. (1998), 'Primary schooling in Japan', in Moyles, J. and Hargreaves, L. (eds), The Primary Curriculum: Learning from International Perspectives, London, Routledge.

Taylor, D. and Bishop, S. (1994), Ready Made Activities for Developing Your Staff, London, Pitman.

Terrell, I., Clinton, B. and Sheraton, K. (1998), 'Giving learning back to teachers', Professional Development Today, 1 (2), 13-22.

Vaill, P. (1989), Managing as a Performing Art: New Idea for a World of Chaotic Change, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Waters, M. (1998), 'Personal development for teachers – part 1', Professional Development Today, 1 (2), 29-38.

المؤلفان

توني بوش

أستاذ القيادة التربوية في جامعة لينكولن Lincoln في المملكة المتحدة، وكان يشغل المنصب نفسه في جامعتي لايستر Leicester وريدينج Reading. كما أنه زار كلاً من الصين ونيوزلندا وجنوب أفريقيا بصفة أستاذاً زائراً. ويبلغ إنتاجه العلمي تسعة وعشرين كتاباً، منها المؤلَّف ومنها المحرَّر، بما في ذلك الطبعة الثالثة من كتاب نظريات القيادة والإدارة في التربية (SAGE ٢٠٠٣). وتشمل بحوثه الأخيرة إدارة التقييمات في برنامجين خاصين بالقيادة المدرسية في الكلية الوطنية للقيادة المدرسية. كما أنه أدار أيضاً تقييماً لتطوير الإدارة التربوية موَّلَتْه CfBT في مقاطعة جوتنج Gauteng في جنوب أفريقيا. وهو بالإضافة إلى ذلك رئيس تحرير الدورية العالمية المعروفة الإدارة والقيادة التربوية.

ديفيد ميدلوود

كان حتى عهد قريب نائب مركز القيادة والإدارة التربوية في جامعة لايستر، وكان قبل ذلك مدير مدرسة ثانوية في إنجلترا. وهو الآن باحث لحساب جامعة لينكولن. وقد درّس في مدارس إنجلترا أكثر من عشرين سنة، ويعمل مستشاراً وحلقة وصل لحساب عدد من الجهات المدرسية والتربوية. وتتناول منشوراته بصورة خاصة تقويم المدرسين وأداءهم وصلة ذلك بتطور أعضاء الهيئة العاملة. ومن مؤلفاته إدارة تقويم المدرسين وأدائهم: مدخل مقارن بالاشتراك مع كارول كاردنو (٢٠٠١ Carol Cardno). كذلك نشر بعض الكتب عن الإدارة الإستراتيجية وإدارة المناهج وإدارة الموارد البشرية. وعمل أستاذاً زائراً في نيوزلندا وجنوب أفريقيا.

المترجمة في سطور

الأستاذة رباب حسني هاشم

المؤهل العلمي:

الماجستير في التربية (تخصص طرق تدريس اللغة الإنجليزية) من جامعة بولنج جرين في ولاية أوهايو بالولايات المتحدة.

العمل الحالي:

مدرسة لغة إنجليزية في معهد الإدارة العامة - الفرع النسائي بالرياض.

الأنشطة العلمية والعملية:

- عملت مدرسة للغة في جامعة بولنج جرين وفي جامعة دمشق وفي كلية التربية للبنات (الأقسام الأدبية) في الرياض.
- ترجمت عدداً من الأعمال الأدبية في مجلة الآداب الأجنبية التي يصدرها اتحاد الكتاب العرب في دمشق، وكتابين من أدب الأطفال، وهما الأرنب المخملي وقصص أخرى وبيت العنكبوت شارلوت لحساب وزارة الثقافة السورية.
- ترجمت كتاب التعلم: مبادئه وتطبيقاته (معهد الإدارة العامة، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣ م)، الذي يعتبر مرجعاً مهماً في مجالي التربية وعلم النفس.
- راجعت ترجمة كتاب كيفية قياس فاعلية التدريب (ترجمة أ. حمزة سر الختم حمزة، معهد الإدارة العامة، ١٤٢٢هـ/٢٠٠١ م).

مراجع الترجمة في سطور

د. محمد بن عبد الله عمر الضويان

المؤهل العلمي:

الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط ، كلية التربية جامعة الملك سعود.

الوظيفة الحالية :

مدير عام الإدارة العامة للبحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم من عام ١٤٢٨هـ.

الأنشطة العلمية:

- دراسة أولويات البحث التربوي في وزارة التربية والتعليم (باحث رئيس).
- دراسة حول الرسوب والتسرب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. الحجم والأسباب والعلاج (باحث رئيسي).
- دراسة حول تقويم درجات أعمال السنة (باحث رئيسي).
- دراسة حول استخدام الحاسب الآلي في الإدارة المدرسية.
- دراسة سن القبول في الصف الأول الابتدائي (باحث رئيسي).
- دراسة نمط المعيشة وأثره على بعض الجوانب الصحية والتربوية والاجتماعية لدى طلاب التعليم بمدارس وزارة التربية والتعليم (باحث مشارك).
- دراسة حول مكونات درجات طلاب الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية والأهلية دراسة مقارنة (باحث رئيسي).
- دراسة حول الاحتياج من المعلمين في مدارس وزارة التربية والتعليم (باحث مشارك).
- تجربة التقويم المستمر للمواد الشفهية (باحث مشارك).
- دراسة المجتمعات التعليمية التابعة لوزارة التربية والتعليم (باحث مشارك).
- دراسة الهدر المالي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (باحث مشارك).

الأنشطة العملية:

عضو في العديد من اللجان منها:

- عضو اللجنة التنفيذية في المركز الوطني لأبحاث الشباب.
- عضو مجلس أمناء مركز البحوث في دول الخليج العربي.
- رئيس لجنة الدراسات والمعلومات في الأمانة العامة لمكافحة المخدرات.
- عضو في الأسرة الوطنية للقياس والتقويم عدة سنوات.
- عضو في مجلس مركز التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم.
- عضو اللجنة الاستشارية للبحوث والدراسات في وزارة التربية والتعليم.
- رئيس لجنة فحص الكتب الخاصة بالمكتبات المدرسية.
- عضو لجنة وضع خطة إستراتيجية طويلة المدى للوزارة.
- التدريس لطلاب الدبلوم التربوي في الجامعات العربية المفتوحة.
- التدريس في كلية المعلمين بالرياض.
- التدريس في كلية الملك فهد الأمنية. المعهد العالي للدراسات الأمنية قسم البرامج التخصصية.
- المشاركة في العديد من الندوات والمؤتمرات في الداخل والخارج آخرها الدورة الثامنة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية (جنيف ٢٠٠٨م).

تم التصميم والإخراج الفنى والطباعة فى
الإدارة العامة للطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة - ١٤٣١هـ

هذا الكتاب:

يغطي هذا الكتاب القيادة والإدارة التربوية على جميع مستويات الموارد البشرية. كما يغطي جميع أنواع المؤسسات التربوية. ويرتكز الكتاب - رغم صغر حجمه نسبياً - على عدد كبير جداً من أحدث البحوث والتطويرات في مجالي التربية والإدارة في عدد كبير من الدول. وهو يلبي احتياجات القادة والمديرين في التربية. ويصلح دليلاً يلجؤون إليه لمساعدتهم في إدارة كثير من العمليات القيادية والإدارية. مثل الاستقطاب والتعيين واستبقاء العاملين الأكفاء والتطوير والتعلم وإدارة الأداء وتقييمه. بالإضافة إلى أنه يصلح أن يكون كتاباً مقرراً لطلاب الدراسات العليا الذين يدرسون موضوع القيادة التربوية أو مرجعاً لهم ولغيرهم من الباحثين في هذا المجال.

ويهدف الكتاب إلى تعليم فن القيادة والإدارة في المؤسسات التربوية. وتخطو الطبعة الثانية من النسخة الأجنبية للكتاب خطوة كبيرة باستفادتها من البحوث والأدبيات التي أنجزت في مجال القيادة والإدارة في حقل التربية في دول كثيرة. مما يكسبه نظرة عميقة وبعداً عالمياً. وينطلق الكتاب من أهمية دور العنصر البشري في المنظمات. رغم التقدم الكبير الذي تم في تقنية الاتصالات والمعلومات. ويتناول الكتاب أيضاً بعض التطويرات المهمة في التربية على مستوى العالم. مثل اللامركزية المتزايدة وما تنطوي عليه بالنسبة للقيادة والإدارة. وتأثير العولمة في الحقل التربوي. والاختلاف الذي طرأ في أدوار أعضاء الهيئة التعليمية في المؤسسات التربوية. والدور المتزايد للهيئة الرديفة في دول مختلفة.

ردمك: ٩٧٨-٩٩٦٠-١٤-١٩١-٦

تصميم وإخراج وطباعة الإدارة العامة للطباعة والنشر - معهد الإدارة العامة - ١٤٣١هـ